UNIVERSITY OF TORONTO
3 1761 01357867 9

OBRAS COMPLETAS DE

D. FRANCISCO GINER DE LOS RIOS

II

149264

LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

POR

FRANCISCO GINER

PROFESOR DE FILOSOFÍA DEL DERECHO
EN LA UNIVERSIDAD DE MADRID

103673
11. 6. 26

MADRID
1916

MADRID.—Imp. Clásica Española, Cardenal Cisneros, 10.

Bajo el título de *La Universidad española* se incluyen, en este tomo, un largo estudio inédito, que abraza el asunto en su totalidad, y una serie de artículos, más cortos, publicados en muy distintas épocas, y referentes a problemas o aspectos parciales del tema unitario, que les sirve ahora de encabezamiento.

El amplio estudio o monografía acerca de la Universidad española es el único trabajo acabado sobre educación que don Francisco Giner dejó inédito. En nada cede, como pensamiento, impulso y dicción, a lo que ya había impreso.

Lo compuso de una vez, sin interrupciones, casi sin levantar cabeza, cosa en él insólita, durante el vagar de un verano, en la blanda y silenciosa paz de la risueña campiña mariñana, por él tanto amada, y en los mismos lugares en que se trazan estas líneas. El que las escribe tuvo la dicha de asistir, hora por hora, a la gestación y nacimiento de este ensayo, porque el espíritu enteramente sociable y humilde del

maestro no supo trabajar nunca sino en la íntima comunicación y consulta de aquellos que amaba.

En el texto se alude al origen y carácter de esta Memoria. Fué escrita para optar al premio que la Universidad de Valencia ofreciera en 1902, con motivo de la celebración de su tercer centenario. El tema, lleno de interés y de actualidad, hubo de ser propuesto, como luego se supo, por el insigne y malogrado profesor de Derecho de aquella Escuela, don Eduardo Soler y Pérez, uno de los más fervorosos discípulos de Giner, desde la primera hora, y de los más fieles guardadores de su elevado espíritu y noble acción sobre la juventud española.

Muy raras veces ha concurrido nuestro autor a estos certámenes. A nadie sorprenderá, sin embargo, que se dejara seducir por el asunto. El trabajo obtuvo el premio. Pero don Francisco, como era en él costumbre, lo encontró *poco hecho*, y esperó indefinidamente la ocasión propicia, que, en su intensa labor universitaria, y en su abrumador tráfago social, jamás llegaba, de darle la última mano. Excitado por los amigos, decidióse a corregirlo levemente y a concederlo para que viese la luz, en forma de artículos, en la Revista *La Lectura*. Hizo las correcciones

y... tampoco entonces se determinó a publicarlo.

El manuscrito, así corregido, es el que ahora aparece; y su autor nos advierte de las deficiencias del mismo, al comienzo de la tercera parte. Llevan estas líneas, en el original, una llamada de atención al margen, como para indicar que, si eran justificadas al presentarse la Memoria al concurso, no podían ya serlo, en verdad, al revisarla, para ser publicada, a los diez años. No se atrevió, sin embargo, a suprimirla, indudablemente por entender que las correcciones introducidas eran, como se ha dicho, harto insignificantes.

El trabajo, en efecto, es en fondo y forma y sin variación alguna sustancial, el mismo que se escribió febrilmente en 1902 para Valencia. Bien se advierte en la inusitada espontaneidad del juicio y del lenguaje, y en la más inusitada indeterminación de las citas. Tal vez fué un bien que no alcanzase el tiempo para más detenidas correcciones, no fuera que el desmedido empeño de rigor y justeza, como solía acontecer, aminorase la fragancia agreste y el murmullo de altas aguas serranas, que campean, lo mismo en el pensar que en el decir de todo este escrito. Aun sin la revisión y pulimento que su autor le

preparaba, no sería temerario aventurar que es único en su género en la literatura pedagógica española, ni tampoco el creer que durante largos años todavía habrá de utilizarse con fruto por nuestros pensadores, maestros y hombres de gobierno.

Con otro estudio extranjero sobre el mismo asunto guarda, claro que sólo en cuanto al tono, semejanza. Es la muy ignorada carta de Milton a Hartlib acerca de la educación universitaria inglesa y de las orientaciones para su reforma. Nada tiene de extraño, pues, aunque Giner desconocía esta carta—que ahora acaba de traducirse al castellano —, sus preferencias educativas fueron siempre en grado eminente para los ideales y prácticas de Inglaterra, y su propio espíritu comulgó estrechamente, sobre todo en religiosidad, con el del gran poeta. La crítica en ambos trabajos es acerba; pero, en uno y en otro, desbordante de elevación, dignidad y nobleza. Amargo, aquí como allí, el pesimismo sobre lo actual; consolador, el optimismo sobre el porvenir; vivas, la fe y la esperanza en el esfuerzo; ardiente, el amor a la juventud llena de promesas; el lenguaje, *mitis cum quodam ferocitate*, dulce a veces, y a veces sangriento, como de almas doloridas que quieren remover

las entrañas de otras almas; el ideal, austero, aunque de aquella austeridad comprensiva y humana que inspirara también a otro espíritu hermano el ejemplar *Salmo de la vida.*

.....

Los artículos que completan el volumen, excepto dos, no han sido coleccionados por su autor en ninguna de sus obras. Se publicaron del siguiente modo: «Los estudios de Facultad», en el *Boletín Revista de la Universidad de Madrid,* t. II, 1870. «La Reforma de la enseñanza del Derecho», en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza,* 1884. «Sobre el estado de los estudios jurídicos en nuestras Universidades», «Sobre los deberes del profesorado» y «Las Vacaciones», en el mismo *Boletín,* 1888. «Sobre la reorganización de los estudios de Facultad», trabajo hecho en consulta con varios profesores, pero redactado por Giner, como fácilmente se advierte, en el mismo *Boletín,* 1889.

Por lo que hace al artículo «La aglomeración de alumnos en nuestras clases de Facultad», que apareció en el *Boletín de la Institución,* 1888, figura en el libro *Educación y enseñanza,* y forma parte también de los artículos que don Francisco dejó señalados para constituir el tomo

que destinaba a *La Lectura* y que esta casa ha publicado con el título de *Ensayos sobre Educación,* y en el que, en efecto, aparece igualmente. En cuanto al artículo «La Universidad de Oviedo», que vió la luz primeramente en el *Boletín de la Institución,* 1902, pasó luego a formar parte del libro *Pedagogía Universitaria*. Ambos artículos se han desglosado de sus respectivas colecciones para que nada quede fuera de este volumen de aquello que don Francisco Giner escribió referente a la Universidad española.

San Victorio, octubre, 1916.

SOBRE REFORMAS EN NUESTRAS UNIVERSIDADES (1)

I.—Antecedentes

I

Las Universidades españolas no difirieron sustancialmente, en la época de su fundación, de las restantes. Sea que, según piensan el señor Rivera y Davidson—cada uno a su modo—, unas y otras traigan su origen (al menos, inmediato) de las musulmanas, como éstas quizá, a su vez, de las cristianas que

(1) Este ensayo es casi el mismo presentado al concurso abierto por la Universidad de Valencia en 1902 (con motivo de la celebración de su tercer Centnario) sobre este tema: *Qué es actualmente la Universidad española y qué debe ser en el porvenir.* En el espacio transcurrido, no ha tenido el autor motivo para modificar el fondo de su trabajo sino en puntos secundarios, ni tiempo para mejorarlo, ampliar ciertos pasajes, desenvolver las notas, etc. Tal vez más adelante haya ocasión, especialmente para esto último, a fin de documentar algunas afirmaciones y, a la par, ofrecer indicación de algunas fuentes para un estudio más detenido y esmerado de este problema.

agonizan hacia el siglo IX; sea que, siguiendo la opinión más común, constituyan una aplicación natural del espíritu gremial y corporativo de la Edad Media, unas y otras ofrecen el mismo proceso, variando sólo en ciertos caracteres. Por ejemplo:

a) En cuanto a la clase de la autoridad de que reciben su carácter público. Don Vicente de la Fuente sostiene, contra Gil de Zárate, lo mismo que Rashdall, a saber: que aquí no fueron pontificias, sino seculares, ya como creación del Estado, ya de los Municipios, a diferencia de otras, como las pontificias de Pisa o Tolosa, por ejemplo, o la catedralicia de París (beneficiada largo tiempo por la Santa Sede con el monopolio de la Teología), si bien intervenía en ellas la Iglesia en una u otra forma, verbigracia mediante el cancelario, que, generalmente, era el maestrescuela; y recibieron favores y privilegios de los papas, como el permiso para aplicar las rentas eclesiásticas concedidas por los reyes; además, el papa y el emperador eran los únicos poderes entonces capaces de otorgar el *jus ubique docendi* y de dar a su enseñanza el valor internacional de un verdadero *Studium generale.* Rashdall piensa que quizá son nuestras Universidades las únicas donde han conferido los grados ambas potestades: civil y eclesiástica.

b) En cuanto a su organización interior, entre los dos tipos fundamentales, París, que era una corporación de maestros, y Bolonia, que lo era de es-

tudiantes, nuestra Universidad, por causas aun oscuras, adopta desde luego más bien el tipo boloñés, pero con ciertas modificaciones; siendo a la vez, como la llama el Rey Sabio, «Ayuntamiento de maestros e de escolares».

c) Otros pormenores se suelen señalar igualmente; verbigracia, admitir a las mujeres a estudios y grados (como Salerno y Bolonia), el incluir en sus programas la música antes que ninguna otra, el limitar su autoridad muchas veces a la de los Estudios generales *respectu regni,* etc.

De todas nuestras Universidades sobresalieron dos: Salamanca, durante la Edad Media, y Alcalá, en el Renacimiento. Aquélla, aunque se quiera acentuar la importancia del efímero ensayo de los Estudios de Palencia, fundados por Alfonso VIII en 1212 (?), y que duraron unos cuarenta años, fué la que primero llegó a constituirse aquí en Estudio general e internacional (hacia 1215) poco después de París y de Oxford, condensándose, por tanto, en ella casi toda la ciencia y la enseñanza en este grado superior, sin perjuicio de los estudios que en diversa forma se desenvolvían en otras ciudades, por ejemplo, las Academias de Toledo y Murcia.

Así, por estas circunstancias, Salamanca fué, desde el principio, considerada con Bolonia, París y Oxford, como uno de los cuatro Estudios generales de la cristiandad. Según algunos escritores, su representación nunca fué tan elevada como la de sus

hermanas, especialmente las dos primeras; Davidson ni siquiera la nombra! De todos modos, entre nosotros fué la más importante. Las demás vinieron después; varias de ellas a un tiempo, sin que tal vez hubiera en España energías intelectuales suficientes para alimentar tantos focos. Cosa semejante, pero en menor escala, aconteció en Francia y en Italia, donde ninguna Universidad rivalizó con las de París y Bolonia, con reunir entre ambas naciones más Institutos de este género que todo el resto de Europa. No así, quizá, en Alemania, donde probablemente, por haberse fundado más tarde («una importación» las llama Blondel), pudieron recoger mayor caudal de fuerzas espirituales y materiales, capaz ya de repartirse entre muchos centros, al modo como en nuestro tiempo sucede, casi exclusivamente, en Inglaterra y los Estados Unidos.

Precisamente, puede decirse lo contrario de la Universidad de Alcalá. Vino al mundo por el tenaz y benemérito esfuerzo de Cisneros, cuando todas las propiamente medioevales e internacionales habían comenzado a decaer entre nosotros (Salamanca, inclusive), y aprovechando el movimiento intelectual del Renacimiento que impulsaba la creación de otras Universidades, ya más bien nacionales, como lo fueron, en general, las posteriores, creadas al amparo de las nacientes monarquías y, aquí, de la rudimentaria unidad española. Con todo, ni su fama llegó nunca a la que Salamanca todavía guardaba a fin del

siglo XVI, ni, como era natural, pudo salvarse mucho tiempo de la común debilidad que fué amortiguando la vida de nuestro pueblo más hondamente que en otras partes, con especialidad en las cosas de ciencia y enseñanza, no pudiendo seguir el movimiento europeo en la mayor parte de los estudios, y señaladamente en el de la naturaleza, y quedándonos sólo un resto de la velocidad adquirida en los teológicos y jurídicos.

Las causas de esta decadencia general, aunque no simultánea, que con tal rapidez nos postra a partir de entonces, no son todavía tan unánimemente reconocidas como el hecho; pues, en cuanto a éste, ni aun el más terco pseudo-patriotismo lo discute, aunque todavía haya quien dude en buscar sus orígenes, más o menos complejos, precisamente en los momentos de nuestro más visible esplendor y material grandeza: en el mismo brillante reinado de los Reyes Católicos.

Las Universidades no pudieron contener, en lo que les correspondía, la ruina del espíritu nacional. Sería injusto culparlas por ello. Como todos los institutos sociales, su función no es crear fuerzas, como no las crea el maquinista, sino aunarlas, darles forma concreta, afinarlas, dirigirlas, en acción y reacción, con el cuerpo social. Son impotentes para otra cosa. Así, verbigracia, cuando en el espíritu nacional nacen ciertas corrientes políticas difusas que se acentúan poco a poco, hasta dar definición a un

determinado movimiento teleológico, los partidos van organizando esas corrientes y excitando con sus luchas a las instituciones de gobierno, que acaban por dar realidad concreta, en la medida de la resultante, a los fines más o menos oscuramente deseados.

Pues de análogo modo, en otros órdenes (donde no estamos aún familiarizados con la idea de una cooperación necesaria entre el impulso difuso del todo social y el arte de su disciplina por las minorías directoras), la función, verbigracia, del filósofo no es crear los movimientos ideales que en cada sociedad se desenvuelven, según condiciones históricas, sino traerlos a reflexión y elaborarlos en un sistema de conceptos y fórmulas, más o menos complejas, de lo que él descubre en las profundidades del espíritu del tiempo, donde no todos aciertan a ver claro, lo cual sólo cabe alcanzar mediante una preparación, que podría decirse, profesional y laboriosa. Ahora, si donde no se haya producido uno de esos movimientos ideales con cierta energía, y en él una corriente central preponderante, es inútil esperar que surjan un Platón, un Santo Tomás, un Galileo, un Darwin, así, tampoco pueden surgir, abstracta e indistintamente, en el seno de cualquier sistema histórico, una Universidad como la de Córdoba, del X; la de Bolonia, del XII; la de París, del XIII; la de Salamanca, del XV; la de Alcalá, del XVI; la de Harvard, del XVII; la de Moscú, del XVIII; la de Berlín, del XIX; la

novísima de Londres, del XX. No es una metáfora retórica decir que los organismos sociales, como los de la naturaleza, no viven fuera de su medio. Y este medio—perdone Carlyle!—el genio mismo es incapaz de crearlo por sí solo.

II

Con el advenimiento de los Borbones, el influjo de Francia se acentúa, y a su amparo comienza a revivir—en bien modestos límites—el espíritu nacional, que ahora seguirá su rumbo, casi exclusivamente, cerca de dos siglos. Esta dinastía representa entre nosotros, especialmente en Fernando VI y Carlos III, a los reyes «filósofos» y «filántropos» que en Italia, en Portugal, en Austria, en Prusia, en Francia (el propio Luis XVI no es otra cosa), siguen la inspiración de las ideas y sentimientos que simbolizan la *Aufklärung* en Alemania, y, sobre todo, por un lado Rousseau, y por otro Voltaire y la *Enciclopedia*. Su tema es el del Gobierno paternal; el rey es un padre que todo lo debe a sus súbditos, salvo darles cuenta de su conducta ni parte en el Gobierno. «Tout *pour* le peuple, rien *par* le peuple», es la fórmula de Turgot. Concluía de esta suerte su evolución la monarquía del Renacimiento, que sólo Inglaterra supo a tiempo limitar. En el Continente no logró igual elasticidad y flexibilidad para adaptarse

al *selfgovernment,* y tal vez no fué ésta una de las menores causas del defectuoso desempeño de su misma obra: la creación de la unidad nacional del Derecho y el Estado, sustituída al régimen medioeval de la variedad y el privilegio, que había dado ya de sí todo lo que al parecer podía de él esperarse.

En los proyectos de todo el grupo de hombres eminentes que rodean a Carlos III, y constituyen una de las tentativas más generosas de toda nuestra historia (Campomanes, Jovellanos, Cabarrús, etc.), la educación popular tiene una parte interesante, pero bastante más reducida de lo que habría sido menester para remediar la barbarie en que habíamos caído, con tal rapidez, que admira a todos los viajeros de entonces por España. De aquellas preocupaciones patrióticas, son todavía una supervivencia el frívolo pestalozzismo de Godoy y hasta el plan de don Tadeo Calomarde.

La Universidad no comienza en realidad a removerse, o más bien a ser removida, hasta los tiempos constitucionales. Baste el nombre eminente de Quintana. Los ensayos y proyectos se suceden, hasta que, a impulso del doctrinarismo francés, imperante en la monarquía de Julio, que hizo tanto por la reforma de la enseñanza superior, a la cual pertenecían sus hombres más importantes, Guizot, Royer Collard, Cousin, Villemain, nuestro partido moderado (a la sazón, por circunstancias accidentales, el más intelectual, el partido de los Martínez de la

Rosa, los Toreno, los Donoso-Cortés, los Pidal, los Ríos-Rosas, los Pacheco, «los hombres de la suprema inteligencia», les llamaban irónicamente los progresistas), emprendió en múltiples tanteos y vertiginoso tejer y destejer, la reforma de nuestra enseñanza, sobre moldes análogos a los franceses. Tocó la parte más importante a la Universidad, y más aún a la segunda enseñanza, en que fueron creados nuestros institutos, a imagen desteñida de los liceos franceses. La escuela primaria no obtuvo igual atención; en apariencia, continuó el movimiento de Montesino; en el fondo, se apagó en seguida.

Si quisiéramos resumir los caracteres principales de las reformas de esta época, hallaríamos que son probablemente:

1.° Como reacción contra la antigua intolerancia, secularización de la enseñanza en todos sus órdenes; pues, aun allí donde el Concordato de 1851 mantenía la inspección de los obispos, esta inspección, reducidísima en su alcance, equivalía a una vana fórmula, muy especialmente en las Universidades; máxime si se tiene en cuenta, por una parte, la dificultad en que la mayoría del episcopado español se hallaba entonces—y aun mucho después—para enterarse de las ideas corrientes en aquéllas; y, por otra, la atmósfera más bien de tibieza e indiferentismo religioso que de verdadera tolerancia consciente y segura de sí misma, que a la sazón reinaba

en nuestras clases directoras y de que fué expresión política el antiguo partido moderado. Tanto era así, que, cuando en las postrimerías del reinado de doña Isabel II, el Gobierno trató de llevar con formalidad a la práctica la teoría de la intolerancia religiosa y política, investigando la enseñanza de algunos profesores, molestándolos y acabando por separarlos de sus cátedras, los prelados permanecieron, en general, a cierta distancia de la empresa, y si alguno quizá entró en ella, fué a remolque; siendo toda iniciada, proseguida y llevada a término, por periodistas, diputados, hombres civiles casi todos, pertenecientes a un partido político—el llamado a la sazon «neo-católico, por sus adversarios—que comenzaba a adquirir importancia.

2.° Una confianza que hoy nos parece ingenua y rayana en superstición, en la fuerza punto menos que omnipotente del precepto, de la reglamentación y de la ley. Esta confianza—ya Tocqueville lo mostró plenamente—no es hija de la Revolución, como se murmura en ocasiones, sino del antiguo régimen, de las monarquías absolutas. Para hablar con más rigor, es una disposición de ánimo, propia de ciertos tiempos y que se había ido desenvolviendo a una, como la sombra sigue al cuerpo, con la soberanía del Estado y sus instituciones gubernamentales, y, por tanto, del poder real, su expresión más fiel entonces. No es maravilla. Desde la época de los legistas de Bolonia, pasando por príncipes como nues-

tro Alfonso X, nuestros Reyes Católicos, los intolerantes Austrias, los humanitarios Borbones, por la Revolución; los Gobiernos parlamentarios, las Repúblicas, la historia, no han hecho más que modificar la organización de las instituciones políticas, sin alterar el concepto absolutista del Estado y su poder.

Sin duda, el *bill* de derechos de 1689, la declaración de Virginia de 1775, la del 89 de los derechos del hombre, las de las Constituciones modernas, comenzaron a restringir ese «jacobinismo», esa dictadura del Estado, haciendo cada día más complejo el proceso de su evolución en los tiempos modernos, mediante esta antinomia: aumentando la energía o potencia de su acción, y disminuyendo su radio. Merced, sin embargo, a las condiciones históricas, que exigían del poder político reformas rápidas a la sazón, la concepción social de los tiempos venía siendo favorable a la acción intencional, concentrada y reflexiva, de arriba abajo, mirando, por el contrario, con desconfianza a la instintiva, popular y difusa, y tenía que dar, por tanto, una importancia suprema a los Gobiernos, cuyos órganos, ahora más complejos, parecían menos distantes de la nación que cuando se condensaban en los reyes; un valor desmedido a la ley; un lugar cada vez más secundario a la costumbre y escaso al elemento personal, interno y subjetivo, al que, por muy otro camino, sin duda, que el historicismo (a saber, fiándolo todo del precepto escrito, mientras el historicismo lo fiaba al instinto

social), aspiraba a reducir al último extremo, ya que por desgracia no era posible eliminarlo. El mecanismo exterior de instituciones, códigos y reglamentos, no su espíritu, lo es todo: y así su vegetación asombrosa crece más y más con vertiginoso prurito. Recuérdese el «fantasma», como lo llama Röder, del arbitrio judicial que aterraba a los clásicos del siglo XVIII, muy al contrario de lo que hoy acontece con las nuevas teorías de la interpretación.

Schelling, conservador y casi místico, y Proudhon, el estruendoso revolucionario, conciben ambos la constitución política como un sistema de fuerzas, cuyo funcionamiento se asemeja en todo lo posible a la acción objetiva impersonal, automática, de las fuerzas de la naturaleza.

Consecuencia de este movimiento en la enseñanza fué la famosa ley de 1857, ley que lo cristalizó hasta donde pudo, impidiendo así, por lo mismo, su evolución y mejoramiento. Esta ley, destituída de toda orientación espiritual e ideal, y a cuyo autor la natural cortedad del horizonte histórico en que todos aquí vivimos ha levantado una estatua, representa, con sus inevitables reglamentos, esa concepción burocrática, sólo que llevada a tan exagerada dictatura y a pormenores tales, que, a veces, fuera ya de la presión de aquellas ideas que no acertó a mantener con cierta flexibilidad, que acaso tenían aun al principio, nos parecen verdaderamente ridículos. Mientras no la hubo, era más difícil de lograr la am-

bición (que hoy todavía acosa a tantos) de reducir a una fórmula «definitiva», como «fruto—decían—de la razón», siempre única, y obrando siempre *sub specie aeterni,* a una síntesis «sin contradicciones», la intrincada multitud de disposiciones particulares, abigarradas, efímeras, incoherentes, cuya misma heterogeneidad e instabilidad permitían a veces a los agentes del poder, cuando éstos eran hombres formales y de recto sentido y patriotas, dar a la condición de las personas el verdadero valor que le pertenece.

Así es como en 1838 circunstancias de este género consintieron que llegase don Pablo Montesino a crear la Escuela normal y la Escuela de párvulos, y con ellas una obra de intención profunda, que, por desgracia, cayó en seguida en manos totalmente incapaces de seguirla. Así también, en 1843, por ministerio de otra casualidad semejante, fué Sanz del Río a estudiar a Alemania, creando un movimiento cuyo influjo, sin igual hasta hoy en nuestra vida filosófica secular, ha trascendido a la educación, a partir de la escuela primaria, removiendo el espíritu de nuestras clases intelectuales y directoras, tanto, al menos, como lo consentía nuestro atraso. Todavía, algo después, Gil de Zarate y don Pedro Pidal buscaban gente capaz para su obra; aunque no se preocuparon bastante de ello, resignándose a que las cosas se hiciesen solas y esperando milagros de sus creaciones prolíficas. Pero en Moyano y sus suceso-

res llegó al *summum* la supersticiosa fe en la virtud de la *Gaceta*. Sin duda la arquitectura maciza de la ley del 57 no alcanzó, como era la ilusión de sus autores y suele ser aún la del legislador, a suprimir la fecundidad eruptiva de interpretaciones, comentarios y decretos (y menos en el estado psicológico de una sociedad en plena agitación revolucionaria); pero contribuyó a acentuar aquella superstición en favor de la omnipotencia del mandato, de la letra, para crear por sí solo obras cuyo valor radica todo en el espíritu, y a relegar el elemento interno, el verdaderamente real, el personal, a un lugar cada vez más y más secundario.

La mayor obligación de un Gobierno, no en los asuntos de enseñanza, sino en todos, parece que debiera ser la de *gobernar*, esto es, adaptar teleológicamente principios y reglas de conducta a la individualidad eternamente varia de los hechos, no para infringir esos principios, tomando pie de esta variedad, sino para acertar a realizarlos irremisiblemente por el método más seguro; función sin la cual la regla, por justa que se la suponga, es un *desideratum*, y para la acción, cosa vana y muerta. Y, sin embargo, como esta función del gobernar es las más veces una acción íntima, que se desenvuelve en las entrañas de la sociedad, sin salir a la superficie, sin ser, por tanto, muy visible y lucida, de lo que menos los Gobiernos suelen cuidarse, es justamente de ella, de gobernar; y lo que la gente, los partidos, los perió-

dicos, la masa amorfa, donde se funde en firme resultante, aunque en ocasiones oscura, la opinión general, víctima de esa obsesión, les pide, sin embargo, no es eso, que gobiernen, sino que *legislen*. Cuantos más proyectos de ley, reglamentos, decretos, órdenes de todas clases, publican (las más veces, a tontas y a locas), tanta mayor actividad parece que despliegan. Si no hay condiciones, ni (ante todo), personas, para que los servicios, quizá malamente improvisados, se desempeñen de una manera efectiva; esto es, para que existan, qué importa! Ya se irán creando esas condiciones, sin considerar que si en biología se dice que «la función crea el órgano», aquí, en estos otros casos, lo que se quiere crear, la función, es precisamente lo que no existe, sino diseñada en la *Gaceta*.

Con ser la ley del 57 lo que era, la experiencia mostró que aun podía empeorarse. Una evolución lenta en nuestro espíritu social, que perezosamente arrastrado—como era natural—por la reacción europea político-religiosa de mediados del siglo XIX, y reforzado por las derivaciones del carlismo hacia la rama reinante, así como por los sucesos de Italia, dió nacimiento al llamado movimiento «ultramontano», «neo-católico», etc., vino a dislocarla y quebrantarla en los once años que mediaron entre ella y la revolución de setiembre, hasta llegar, en las postrimerías del reinado de doña Isabel II, a reformarla por decretos, a los cuales, en 1868, nuestras Cortes,

con su habitual condescendencia, dieron sanción legislativa.

Este movimiento tenía ya un carácter más interno, más espiritual; sólo que el espíritu era deplorable. Al cándido optimismo, que creía cumplir con dictar leyes y reglamentos, sucedió el deseo por realizar prácticamente un cierto ideal. La escéptica tolerancia y sentido civil anticlerical de los moderados había rehusado siempre tomar en serio la prohibición de las «doctrinas perniciosas», fórmula vaga consignada en la ley, y para aplicar la cual los Gobiernos, forzados tal cual vez a ello, habían venido apelando a tales subterfugios, como conferir una comisión al profesor García Blanco, tenido por sospechoso de liberalismo exaltado. Ahora ya a estas hipocresías sustituyó la violencia, aumentados a la par el disgusto contra la ley del 57 y la aspiración, no menos plausible, a infundir algo que pareciese un alma en sus inertes mecanismos burocráticos. Creyeron hallar el camino para este fin, a la vez que para pacificar la inquieta sociedad española, mediante la reanimación de un ideal que llamaban cristiano, y consistía en la sumisión reverente, no ya de las Universidades y de la enseñanza, sino de la sociedad toda y el Estado, en su vida más íntima, a la dirección suprema de la Iglesia. Nuestros ultramontanos llegaban ya un poco tarde.

En Francia, la ley Falloux era letra muerta; el Imperio, que porfiaba a última hora para acentuar

una tendencia análoga, se bamboleaba a ojos vistas; de los demás pueblos católicos no sería la Italia de Cavour y Garibaldi la que volvería ya fácilmente a esos caminos; ni Bélgica, gobernada por el partido liberal; ni Austria, que daba sus leyes interconfesionales; y, volviendo los ojos a los protestantes, Inglaterra, la piadosa Inglaterra, que en 1852 había abolido el *test,* se hallaba en la plena efervescencia que había de producir, dos años después, la secularista ley Forster, con su «cláusula de conciencia» para la primera enseñanza. No pecaron de avisados nuestros políticos de entonces, en cuanto al estado general del mundo; y por lo que hace a la situación interior, o no veían en el horizonte más que pronunciamientos impotentes, y no la Revolución, que estalló precisamente aquel mismo año de 1868, o se representaban con ingenua arrogancia—que es lo más probable—el apoyo que podían hallar contra ella en la opinión, o el valor de sus medios de compresión moral y material, más que de gobierno.

Dos caracteres presenta aquella situación por respecto a las Universidades, y, en general, a la enseñanza: 1.° Un resuelto desdén por su obra, que tendía a disminuir en todo lo posible, y por el magisterio, al cual escatimaba hasta los respetos más triviales al uso, dando a entender que era preciso reducirlo a más modesta esfera. 2.° La pretensión de arrastrarlo a la servidumbre de intereses religiosos y políticos, o, para hablar con propiedad, de sec-

tas y partidos. Por esto, pareciendo poco la proscripción teórica de las «doctrinas perniciosas», pronto se pidió, y obtuvo, la persecución de los profesores, exigiéndoles que declarasen su adhesión, ya a la religión del Estado, ya a la dinastía, ya, puestos en este camino, al lamentable certificado que en favor de la moralidad personal de la reina se imploraba de todas las clases sociales para publicarlo en la *Gaceta*. Hoy ya—hasta para nosotros camina la Historia—parece increíble empresa tal audacia, profanación y ceguera; a juzgar por la extraordinaria confianza que revela en sus autores, la catástrofe debió parecerles más increíble todavía.

Como consecuencia de aquel movimiento, que suprimió las Normales, confió a la restauración del antiguo dómine el renacimiento ideal de la cultura clásica en la segunda enseñanza y restringió el concepto de la Universidad, fueron separados de sus cátedras algunos profesores que se negaron a suscribir las declaraciones aludidas. La separación tuvo en Europa mayor resonancia de la que se podía pensar que tendrían cosas nuestras.

III

En esta situación halla a la Universidad la Revolución de setiembre. Nadie esperará, de seguro, encontrar en este sitio un juicio favorable ni adverso de aquel suceso, en cuanto a lo político; pero sí el obligado de sus consecuencias en el sistema de nuestra educación.

Toda nueva ley puede considerarse como una tentativa para atender a cierta necesidad, desconocida o mal satisfecha por el antiguo régimen jurídico, y, en lo tanto, como una reacción contra éste, la energía de la cual es proporcional a la vehemencia con que la necesidad es sentida. Así, los últimos hechos del reinado de doña Isabel II en la enseñanza, dan, naturalmente, su programa pedagógico a la Revolución. Y como, entre esos acontecimientos, eran de los más recientes, y no de los que resaltaban menos, las agresiones a la enseñanza, había que comenzar reobrando contra ellos. De este proceso nacieron los decretos del 68, de los cuales el que más directamente toca a nuestro asunto, el de 21 de octubre, constituye la base de todo el régimen de la enseñan-

za universitaria durante el período de la Revolución (1868-1874).

He aquí los principales elementos de este régimen:

1.° Neutralidad política y religiosa de la Universidad y libertad académica del profesorado, sustituída a la antigua intolerancia: *a)* en cuanto a la doctrina; *b)* en cuanto a método y programa, en vez del programa impuesto (amenaza que no llegó a cumplirse), o, al menos, aprobado por el Gobierno; *c)* en cuanto al libro de texto, en reacción contra los los textos obligatorios, señalados por el Consejo de Instrucción pública.

El espíritu de intolerancia estaba (y está aún) tan arraigado en nuestra historia moderna, tan trabajada por africanas luchas, que este principio, aunque teóricamente proclamado desde el primer momento, no se afirmó sin vaivenes y dificultades. Por ejemplo, los profesores que a causa de sus convicciones políticas y religiosas, todas por igual respetables ante la nueva ley, se negaron a prestar a la Constitución el atentatorio juramento, malamente requerido por las Cortes, fueron, a su vez, también ahora separados, con mayor legalidad y formas (cosa que dista harto de ser indiferente), pero no con menos injusticia; a algunos de los que se suponían hostiles al naciente orden de cosas («reaccionarios») se les alejó ahora también de sus cátedras, suprimiéndolas con frívolos pretextos. Pero las ideas tienen su lógica;

y, apenas declarada la República, volvió por los nuevos principios, restableciendo en su enseñanza a los injuramentados y excedentes.

2.° La libertad de asistencia de los alumnos a las cátedras oficiales, pudiendo estudiar donde y con quien quisiesen, debiendo sólo presentarse, para la aprobación de sus estudios, ante los tribunales de los centros docentes del Estado.

Este principio—la creación del llamado «alumno libre»—ha sido frecuentemente impugnado, sin razón bastante. A primera vista parece extraño que los «alumnos» de un centro de enseñanza no asistan a recibirla en él. Pero téngase en cuenta:

a) Que el alumno libre no es tal alumno de dichos centros, a que sólo deben deben concurrir sus propios matriculados para estudiar en ellos, sino un aspirante a los grados que aquellos confieren hoy mediante examen, ni debiera tener con ellos otra relación, al contrario de lo que ahora prácticamente acontece, pues gran número de estos mal llamados alumnos asisten voluntariamente a las cátedras del Estado, con bastante perturbación muchas veces, y casi con los mismos derechos y obligaciones que los oficiales.

b) Que muchas circunstancias de nuestra enseñanza oficial, entre ellas la frecuente aglomeración de estudiantes en las cátedras de ciertas Facultades, donde es imposible que el profesor conozca el estado de sus discípulos mucho mejor que el de

sus simples oyentes; los recelos creados en mal hora por las persecuciones político-religiosas, a cuyo influjo comenzaba a germinar aquí el lamentable principio belga, que divide a las generaciones poco menos que desde la cuna, y las arroja a la lucha enconada de sectas y partidos; la necesidad, inherente a toda revolución liberal, de extender la cultura y abrir todas las profesiones reglamentadas a clases imposibilitadas de estudiarlas precisamente en los centros oficiales, necesidad que en 1836 había fundado la Universidad de Londres, no para enseñar, sino exclusivamente para sancionar los estudios privados, impedían ya que se siguiera exigiendo para esa sanción la asistencia a las aulas del Estado.

c) Que el examen, en el cual se pone irracionalmente la garantía de esa sanción, quedaba en manos del profesorado oficial, el cual, con desaprobar al estudiante mal preparado, libre o no libre, tendrá siempre a mano un remedio más eficaz (a los ojos, al menos, de sus partidarios) que la murmuración. Precisamente ese remedio es un arma tal, que, en muchísimas ocasiones, llega casi a anular toda libertad intelectual, y pone en grave peligro su moralidad en el alumno por la servil complacencia a que todo examen incita de suyo, y más en las condiciones en que aquí se celebra.

En tales condiciones (hoy probablemente imposibles, fáciles entonces), ¿qué daño puede hacer el llamado alumno libre?

3.° Consecuencia de la libertad para estudiar privadamente con «efectos académicos», fué la de fundar establecimientos libres de enseñanza en *todos* los grados; reacción, al par, contra el monopolio de la superior por el Estado y contra la autorización y otros impedimentos del antiguo régimen para crear centros de instrucción secundaria (incorporados), cuyos alumnos se hallasen exentos de la asistencia obligatoria a las aulas oficiales. Cuando estos establecimientos eran creados por las corporaciones municipales y provinciales, gozaban de ciertos privilegios.

Esta libertad no era, quizá, tan necesaria aquí como en la Francia del 48, desde el punto de vista religioso o político (y no digamos del científico), para salvar, en realidad, la conciencia de familias y alumnos obligados a recibir y a repetir, acaso, doctrinas que pugnasen con sus convicciones. Salvo contadas excepciones de violencia (en opuestos sentidos), nuestra enseñanza de Estado, en la inmensa mayoría de las veces, era, y es, o respetuosa, grave y circunspecta, o anodina e insignificante; y las familias, aun haciendo frecuente alarde de otra cosa, en el fondo, y por desgracia, son indiferentes. Pero los atentados a la libertad del profesor habían creado, al menos en la superficie, recelos y desconfianzas que, sin arraigar demasiado adentro, se explotaban por las pasiones políticas, surgiendo, poco a poco, la idea de introducir aquí el lamentable principio belga ya indicado; y ante ese temor, la libre

creación de institutos docentes era una salida que, además, respondía a las restantes causas de la abolición de la asistencia obligatoria a la enseñanza del Estado. De las prerrogativas otorgadas a los centros semioficiales patrocinados por Ayuntamientos y Diputaciones, ya como institutos independientes, ya como secciones injertas en los del Estado, se ha hecho un uso, a veces, recto; a veces, escandaloso; y así se observa hoy mismo.

El mal estaba y está todavía: *a)* en los egoísmos locales, sean individuales, sean corporativos, que, al crear un centro de esta clase, es raro aspiren a ennoblecer la cultura y vida de su ciudad, sino a otros motivos, como crear plazas para los libertos de diputados y caciques, o retener a los estudiantes en sus casas, ahorrando a los padres gastos y molestias, sin gran ventaja, usualmente, para su educación intelectual, y aun con frecuencia (tal suele ser la vida vulgar y desespiritualizada de nuestros pobres pueblos) tampoco para su moralidad; y así organizaron, en muchas ocasiones, esas enseñanzas de cualquier modo, con un personal inferior al del Estado, y todavía peor retribuído que éste; *b)* en no haber señalado con amplitud, y a la vez con rigor, las condiciones exteriores necesarias para dar a esas enseñanzas validez según su honorabilidad y formalidad, dejando a su libre iniciativa todo lo demás, y especialmente su vida íntima y su organización, en vez de lo contrario, a saber: abandonar todo criterio to-

cante a su respetabilidad, y someterlas, en cambio, al patrón único de los centros del Estado, como si la desquiciada situación de éstos fuera el supremo ideal, y su organización, el *summum* de la sabiduría.

5.° Tendencia a cierta autonomía universitaria: el rector ha de ser ahora un catedrático, no un empleado administrativo; los claustros obtienen muchas de las facultades que el Gobierno antes ejercía por sí solo o con auxilio del Consejo de Instrucción pública; propuesta o nombramiento de auxiliares, ayudantes, empleados administrativos y dependientes, tribunales de oposición, los cuales actúan también, durante algún tiempo, en las Universidades de provincias, que, asimismo, comienzan todas a organizar y conferir el grado de doctor.

6.° Reformas de carácter que se podría decir científico y pedagógico, verbigracia en el sistema de los estudios o en los ejercicios de oposición a cátedras. En los estudios fué lo más importante—aunque sólo indirectamente toca a los intereses de la Univerdad—la publicación, por vez primera, de un plan de segunda enseñanza sin latín, y en el cual, además, entre otras novedades (especialmente en las matemáticas y las ciencias de la naturaleza, y en la trasformación de la vieja retórica y poética, hoy todavía momificada en los moldes de la «preceptiva» neo-clásica), se introdujo, tal vez antes que en ningún otro pueblo, la enseñanza del Derecho y la del Arte. Entre este plan, del tipo de los llamados mo-

dernos, realistas, etc., y el tradicional, clásico, o, más bien, pseudo-clásico, podía elegir el estudiante. En cuanto a las oposiciones a cátedras, se pidió a los candidatos—que no parecía demasiado pedir, y lo fué, sin embargo—mostrasen en sus trabajos alguna idea de la ciencia que aspiraban a profesar, de sus principales cuestiones, de las fuentes para su estudio y del método para su enseñanza.

7.° Cierta tendencia, asimismo, a unir más íntimamente la sociedad a la Universidad, verbigracia introduciendo en los Tribunales de examen un juez extraño al profesorado (ensayo que pedía otros complementos si había de tener la significación que parecía pretender); abriendo sus aulas a conferencias públicas, instituciones de cultura, como la Asociación para la enseñanza de la mujer, las de estudiantes, las clases para obreros (primer bosquejo de extensión universitaria), sociedades científicas, etc.

Fácil es comprender que el pecado de todo este movimiento fué cierto carácter abstracto y desatención a la historia en la adaptación de los principios ideales, cuya eficacia se creía asegurada con sólo decretarlos independientemente de toda condición de lugar, persona y tiempo. De aquí el interés puesto en los planes de estudio, que, en el sistema de la educación nacional, es de las cosas menos importantes, y, desde luego, bastante menos que los estudios mismos. Con denominaciones rancias y erróneas, lagunas y otros muchos defectos, un magisterio de voca-

ción, bien orientado en su oficio y en el estado del mundo, y penetrado de espíritu científico, puede dar—y da de hecho con frecuencia—una enseñanza completamente actual y viva; en el caso contrario, ¿qué importa, verbigracia, el mero nombre, sin la cosa imposible de crear por reales órdenes? Profesor hay de latín o de griego en otras partes que, bajo estos epígrafes, enseña, juntamente, historia, literatura y arqueología clásicas (que no figuran, sin embargo, en el plan de estudios), porque está preparado para hacerlo como es debido; mientras que cada día vemos ejemplos de cuán inútil es establecer una nueva enseñanza sin contar *previamente* con un personal *ad hoc*.

Y en cuanto a la reforma en el sistema de las oposiciones a cátedras, puede decirse otro tanto. El estímulo de las exigencias legales es tan ineficaz cuando no hay en el personal condiciones para una adecuada reacción, que hoy mismo, después de treinta años de venir pidiendo, casi constantemente, a los candidados ese bosquejo sobre sus respectivas enseñanzas, establecido por el Reglamento de 1870, la notoria superficialidad de los trabajos que a menudo presentan, no impide lleguen a sentarse, a veces, en la cátedra—y de por vida—hombres que se verían apurados para obtener, de un jurado recto y competente, la aprobación como alumnos en aquellos mismos estudios, pero a quienes favorece la natural indulgencia de jueces que, en mu-

chas ocasiones, saben todavía menos que ellos. Y en cuanto al problema pedagógico, bastante más que decretos y leyes, han servido para despertar y extender en nuestro profesorado, y, en general, entre nosotros, el interés por los problemas de la enseñanza y la educación, interés cada día en aumento y que va acabando ya por contagiar hasta a la prensa política, por lo común tan reacia e indiferente en estas cosas, la acción de unos cuantos maestros y escritores, las discusiones del Parlamento, las publicaciones especiales, los Congresos de enseñanza, la agitación creada por núcleos como los que se han formado en las Universidades de Oviedo, Zaragoza y otras, la Institución libre de Madrid o el Museo Pedagógico Nacional, etc., que el precepto reglamentario de que los opositores digan «algo» sobre el modo cómo entienden y cómo desempeñarían sus cátedras, en lo cual tantas veces salen del paso con cuatro vulgaridades y lugares comunes.

Desgraciadamente, la Revolución, a su advenimiento, halló en nuestra sociedad—y no sólo en España, ni en los círculos universitarios—una tendencia vehemente en favor del principio de la oposición, ideal del entendimiento abstracto de la China; pero que, visto por fuera, parece aún a tantos el *summum* de democracia y de impersonalidad en la provisión de los cargos públicos; predilección, esta, que aquí se explicaba, además, por un lado, como influjo de la tradición escolástica de la Iglesia, y, por otro, como

reacción, más o menos ingenua, contra el favoritismo, que pudría, y pudre aún, las entrañas de nuestra vida pública. Y así, lejos de acabar, o quebrantar al menos, ese sistema retórico y malsano, incapaz de revelar las cualidades verdaderamente primordiales de un maestro y un científico, y el más adecuado, en cambio, a la garrulería, el ergotismo, el servilismo y adulación para con los jueces, la soberbia con los iguales, la vanidad, la hipocresía, la intriga y toda clase de pasiones inferiores, no pudo sustraerse al ambiente general y lo remachó aún con mayor fuerza.

La efímera República de 1873 acentuó estos principios, pero atenuando, a veces, algunos de sus inconvenientes y aun iniciando algún nuevo camino. Aumentó la neutralidad y libertad espiritual de la Universidad, devolviendo, como ya se dijo, sus cátedras a los profesores injuramentados y su libertad exterior, haciendo un primer ensayo de Rectorado electivo; permitió la acumulación de cátedras; decretó, aunque sin lograr verla planteada, la más importante reforma que nuestra enseñanza secundaria ha visto hasta hoy, y reorganizó las Facultades de Filosofía y Letras y de Ciencias, suprimiendo en ellas el examen anual, otorgándoles cierta intervención en el nombramiento de sus profesores, contra el principio de la oposición, y dándoles un programa que ha tardado nada menos que treinta años en ponerse en vigor, como lo está hoy, casi al pie de la letra.

La suspensión de estas reformas a poco de dictadas, y bajo la natural presión de un medio hostil, por no decir furioso, mostró bien claro que ni en el Gobierno, ni en la opinión, había entonces—¿las habría hoy, acaso?—fuerzas bastantes para apoyar reforma alguna de caracter un tanto general, aun limitada á los Institutos y a esas dos Facultades. Además, de haberse planteado la reforma, en su mayor parte, por falta de condiciones, habría fracasado por sí misma.

Otros proyectos elaboró la República que no lograron siquiera, como estos, el dudoso favor de la *Gaceta;* entre ellos, la restauración de la antigua Escuela Normal de Filosofía, de 1850-53 (imitación de la de París); pero aplicándola, no sólo a la formación científica del profesorado universitario y secundario, sino, asimismo, a su formación pedagógica, y extendiéndola a todos los grados del magisterio a partir del primario, cuyo enlace con la Universidad—que con problemática perspicacia ridiculizaba en 1868 don Severo Catalina—es hoy uno de los problemas más vivos en todas partes.

Donde menos trascendencia tuvo, sin embargo, la obra pedagógica de la Revolución, fué en la primera enseñanza. Algo hizo: Escuelas modelo, Artes y oficios, etc. (1).

Pero es achaque antiguo entre nosotros, donde, perseverando el sentido de la Edad Media, se ha

(1) Para ampliación y detalles véase la *Coleción legislativa.*

comprendido mejor la necesidad de la cultura científica, incluso para la educación popular, que la necesidad de ésta en si misma, y para el cultivo y formación de la ciencia, que no es igualmente fácil en Berlín y en el centro de África. Ahora, además, esta postergación se explica especialmente, ya por ser universitarios casi todos los hombres que intervinieron en dicha obra, ya por haber tenido mayor resonancia en los otros órdenes la acción y las persecuciones de los últimos gobiernos de doña Isabel II. Por otra parte, la escasa relación—y no digamos solidaridad—que existía aún entre la Escuela primaria, por un lado, y la Universidad y el Instituto, por otro, se apoya en la organización de este último, que, entre nosotros (acaso en los pueblos latinos), en vez de enlazarse a la Escuela primaria, como grado superior que corona el proceso de la educación y cultura general humana, que arranca de la Escuela maternal y la de párvulos—a lo que, principalmente, se inclina la *high school*, en los Estados Unidos—sigue la tradición escolástica y napoleónica, que lo arranca de esta conexión y lo vuelve hacia la Universidad, como heredero de la antigua Facultad de Artes.

La ley del 57 no había acertado (ni quizá pretendido, a sabiendas) a unir los tres grados, si lo son, de la enseñanza, sino de un modo meramente exterior en la autoridad centralizada de los Rectores sobre todos los centros docentes de sus distritos,

creación puramente administrativa, sin valor espiritual alguno, imitada de las «Academias» francesas.

En su aspecto general, de 1868 a 1874, presenta nuestra vida universitaria un comienzo de desarrollo interno que maravilla por lo rápido, y al cual no ha vuelto, ni con mucho, todavía. Las turbulencias estudiantiles son frecuentes, estimuladas, además, como es lógico, por el ambiente general de rebeldía, propio de las épocas revolucionarias, y que acaso es uno de sus menos problemáticos beneficios. Pero los claustros se reúnen a cada momento, discuten sus asuntos de todas clases, no sólo sus intereses materiales, y los deciden por sí casi siempre; proyectan, acuerdan, viven; a veces, surgen de ellos grupos y aun verdaderas Academias, para estudiar problemas científicos; los profesores oficiales abren, a veces, clases libres en las Universidades; y, por primera vez, se intentan algunos ensayos de privat-docentes; la sociedad empieza a penetrar e interesarse en la Universidad, que le abre sus puertas de par en par, para todas sus empresas de cultura; maestros y discípulos, juntos, por vez primera, fuera de las aulas, para otra cosa que para la insignificante ceremonia de la apertura del curso, y la investidura de los doctores, inician, en común, la enseñanza de adultos y obreros y se preocupan por su suerte; se emprende la investigación de los antiguos bienes perdidos, de Instrucción pública, con resultados tan sorprendentes como los de los colegios de Salamanca y Va-

lencia; se convoca un Congreso pedagógico que tardará doce años en reunirse (cerrado el episodio de la Revolución); se fundan revistas universitarias, cuyo carácter e importancia todavía esperan sucesor entre nosotros.

La Universidad comienza a hacer una vida interior más espiritual, científica y más enlazada en la comunión de sus miembros, y, al par, una vida exterior más interesante para la sociedad, y a ser y a significar ya algo en ésta. No otra fué la representación, en Madrid, del Rectorado de don Fernando de Castro, y del de don Eduardo Pérez Pujol, en Valencia.

Toda esta nueva vida se apaga en la Restauración de 1875. Era aún tan tenue, que no pudo resistir al primer viento contrario. Evidentemente sería a todas luces absurdo achacar a la estructura de un régimen político dado, en abstracto y prescindiendo de toda condición histórica del lugar, el tiempo y los hombres, responsabilidad alguna en este hecho. Pero el hecho mismo no es menos evidente. Se le ha explicado, disculpado, hasta aprobado; nadie ha osado negarlo. Cierto que ya no volverán aquellos Rectores burocráticos, fácilmente convertidos en agentes políticos; ya no se cerrarán los centros privados docentes, ni se obligará, de nuevo, a asistir a las clases oficiales a todo estudiante que aspire a grados académicos. Pero esto es apenas todo lo que queda.

Para «continuar la historia de España» (sólo que to-

mándola en agosto del 68, no en setiembre) una última llamarada jacobina del viejo partido moderado reduce la independencia de la cátedra a límites tan mezquinos como en 1867, acompañando la agresión con insolencias y denuestos; los profesores que invocan, contra estos procederes, la Constitución, las leyes de enseñanza y el derecho público de Europa, son expulsados de la Universidad y hasta encarcelados; el Gobierno recobra el nombramiento de profesores auxiliares, ayudantes, empleados y dependientes de los centros docentes; suprime las atribuciones de los claustros; vuelve a decretar su intervención fantástica en los programas; hasta los inofensivos planes de estudio sufren *capitis diminutio*, tornando la segunda enseñanza a comprimirse en cinco años y suprimiéndose en ella el Derecho, el Arte, etcétera, por sediciosos y vitandos, sin duda; en los nombramientos por oposición, se generaliza con desenvoltura el escándalo—rarísima vez cometido en tiempos de Isabel II—de conceder las cátedras a los segundos y aun terceros lugares de las ternas, a veces pretextando ilegalmente las ideas radicales de los propuestos en primer lugar; otras, aun sin guardar esta miserable apariencia objetiva, con que cohonestar el nepotismo; se acaban las reuniones de los claustros, las Academias de profesores, las Asociaciones de alumnos, las clases de adultos y obreros, las conferencias públicas, la Revista universitaria, y con ello, aquella iniciativa y aquellos brotes de

una vida interior espiritual, que apenas comenzaba a despertarse, y cuyo sueño ha durado... treinta años. Donosa manera de «continuar la historia de España».

Sin embargo, la semilla estaba en el surco y germinará lentamente, pero germinará. ¡Quién había de decir, por ejemplo, que, todavía en ese primer período de la Restauración, que tan hostil paréntesis abrió al desenvolvimiento de nuestra enseñanza, el Gobierno había de organizar, en un sentido la representación parlamentaria de las Universidades, y en otro, el *Kindergarten*, de Madrid—único hasta hoy oficial en España; ¡qué vergüenza!—y un curso *ad hoc* de Pedagogía fröbeliana (1876), en la Escuela Normal de Maestras, de Madrid, la cual elevaba a cátedra del Estado (sin darse cuenta alguna de ello) la que, nada menos que don Fernando de Castro, había fundado años antes en la Asociación para la enseñanza de la mujer!...

Pero donde el movimiento pedagógico se acentúa, sobre todo, es en la sociedad, por el concurso de varias tendencías que, con la palabra y con el ejemplo, van poco a poco ganando su espíritu. Nada más instructivo, en este respecto, que el paralelo entre los tres congresos principales, que, por su importancia, se destacan entre los varios que comienzan a verificarse en este tiempo: los de Madrid de 1882, de 1892 y de 1901. En el primero, aun la Pedagogía era, para casi todo el mundo, cosa de la Escuela primaria. En el segundo, que, pecando quizá por ambicio-

so, dados nuestros medios, se extiende a todos los grados y órdenes de la educación, muchas de las ideas que en aquél fueron piedra de escándalo, parecían ya usuales y corrientes. En el tercero, un número respetable de profesores proclaman con honrada lealtad, que no sabemos; y desde antes de Descartes y Sócrates, y aun del Eclesiastés, es notorio que por aquí comienza la verdadera sabiduría.

El movimiento de ahora es, por un lado, más realista que el de la era revolucionaria; por otro, más general, lejos de cerrarse en el orden universitario, que posteriormente tendrá sus Asambleas especiales en Valencia (1902) y Barcelona (1905), todavía con resultados de dudosa eficacia. Otra señal de los tiempos es el que el Parlamento va consagrando mayor atención a los problemas de Instrucción pública, especialmente con motivo de la discusión del Presupuesto.

¡Si se quisiera condensar, en sus líneas generales, este movimiento social progresivo (no gubernamental todavía), probablemente se podría decir que todo él arranca del relieve extraordinario que alcanza, dondequiera, la primera enseñanza, y que llega aun hasta nosotros! En todas las naciones modernas presienten ya su carácter universal. «Educad a vuestros amos» es el grito que se oye en todas partes. Y así sus problemas no son, como antes, asunto peculiar de los maestros primarios, sino de todas las clases sociales, aun las menos cultas, que comienzan a darse

cuenta de su situación y piden se les auxilie para mejorarla; y el profesorado universitario, antes más o menos alejado de este orden, principia ahora a comprender que, para rehacer la Universidad, no tiene más remedio que volver los ojos a la Escuela, de que depende—inmediatamente—el nivel intelectual, moral, material, la vida entera de un pueblo, y de donde ha partido siempre, en todas partes, la renovación del espíritu, los métodos y la técnica de la educación, en todos los demás grados, cuya función, a su vez, es elaborar el contenido mental de su proceso.

La acción y reacción que de aquí se produce entre la Universidad y la Escuela primaria—en el pleno sentido de esta voz—es de suma importancia en los demás países, y, entre nosotros, decisiva, para explicarse la historia de nuestros actuales ensayos de reforma interior universitaria. Pues si, por una parte, la psicología, la fisiología, la moral, la higiene, las ciencias naturales, sociales, filosóficas, se ponen al servicio de la Escuela, estudiándole sus problemas y dando base intelectual a su acción, la Escuela, así comenzada a emancipar del empirismo y de la genialidad (a que todavía un Wundt y un Münsterberg quieren que se atenga, sin embargo), es aquí, a su vez, el principal fermento que remueve la crisis en que la Universidad española, demasiado tranquila todavía en su superficie, parece que hoy empieza a removerse y a querer orientarse. Todavía,

en 1881, mucha gente, más o menos «intelectual» y universitaria, se burlaba de la Pedagogía y sus cuestiones, pareciendo todo ello cosa de cuatro pedantes, y ahora ya, en 1904, ha entrado poco menos que triunfalmente en la Universidad, sin protesta de nadie—al menos de nadie capaz de protestar—. Desde el intenso culto del trabajo personal del alumno, al espíritu educativo que despunta al afán por los métodos realistas, las prácticas, las excursiones, las colonias, la renovación de los medios de enseñanza, el estudio de la estructura, higiene y mobiliario de clases y edificios, la preocupación por la vida moral y material del estudiante, los juegos y diversiones, etcétera, todo lo que comienza a ser y a vivir, por poco que sea, en los adentros de nuestra Universidad, todo eso viene de la Pedagogía, y, la Pedagogía, a su vez, de la Escuela.

Este movimiento, todavía tan tenue, llega, sin embargo, al Gobierno, al advenimiento del partido liberal (1881). El ministro Albareda, ayudado por hombres como Riaño y Robledo, en esta segunda etapa de la Restauración, reanuda en la enseñanza las tradiciones del período liberal de 1868-74, violentamente interrumpidas en 1875, y con tal acierto y sentido de los tiempos (en lo general), que fuerza a los Gobiernos siguientes, por ultraconservadores que pretendan ser, a declarar constantemente que sólo intentan aplicar los mismos principios, hasta en los momentos en que más se olvidan de ellos.

Entre los ensayos de mejora de aquel tiempo, descuellan la reforma de la Escuela Central de Maestras y de las Escuelas de párvulos (bajo el influjo de la Asociación para la enseñanza de la mujer), reformas perturbadas y desorganizadas poco después, sin esperar los frutos de la experiencia. Otra es la creación del Museo Pedagógico nacional, que, por fortuna, ha resistido a la pasión y a la ignorancia que se ensañaron con las anteriores, y que, a pesar de concretarse entonces sólo a la primera enseñanza (como «Museo de Instrucción primaria»), ha tenido el influjo moral más importante en todo este movimiento, así en los hechos como en las ideas. Precisamente, este Instituto es en España el órgano más representativo de aquella reacción mutua entre la enseñanza primaria y la universitaria, a que hace poco se ha aludido. Su autoridad oficial es casi nula; pero, por el modo de cumplir su misión de dar a conocer el estado de la educación en los principales pueblos cultos, teorías, prácticas, escuelas, métodos, ensayos, desde sus bases científicas a los pormenores técnicos; por su biblioteca especial para estos fines (fija y circulante), por sus colonias escolares, las primeras introducidas en España, sus colecciones de estadísticas, de planos, de muebles, de procedimientos, de material de enseñanza; por sus publicaciones, sus cursos y laboratorios complementarios para los alumnos de las Normales y los maestros..., y, lo que acaso más importa, por su información perenne, ya para

auxiliar la obra del Estado, ya, y sobre todo, para responder a la consulta de los particulares, su autoridad moral y su acción íntima han ido aumentando rápidamente hasta convertirlo en un centro adonde acude todo maestro, educador, político, constructor, etc., seriamente interesado en los problemas pedagógicos desde cualquier punto de vista. Y como la raíz primordial de estos problemas está siempre en el niño y su escuela, campo el más elemental para estudiarlos y de donde trascienden al punto a los demás, este Museo, destinado primitivamente a la primera enseñanza, y donde se resumen—en reducidos límites—los caracteres, a un tiempo, del Museo de París y del *Bureau* de educación de Wáshington, viene siendo, inevitablemente, desde el principio, un Museo de educación general, mucho antes, pues, de que se extendiese oficialmente su obra en este sentido.

Toca directamente a nuestro asunto la memorable Circular de 3 de marzo de 1881, que restablece la neutralidad política y religiosa de la Universidad y la independencia de la cátedra. Esta Circular, de tal manera expresaba la convicción general de las fuerzas intelectuales y políticas, ya, a la sazón, preponderantes en nuestra sociedad, y, sobre todo, en el derecho público europeo, que jamás ha sido derogada; y con no tener en su forma otro valor que el de una disposición puramente ministerial, constituye la base indiscutible de nuestro derecho universitario.

Desde 1881, a impulsos de esta bien orientada

iniciativa, renuevan su acción los Gobiernos, sin distinción ya de partidos: atinada unas veces, desacertada las más, por falta de preparación suficiente y perturbada y complicada a la vez por preocupaciones meramente políticas, y los sentimientos inferiores que suelen acompañar a la posesión del poder en circunstancias como las de nuestra vida pública. Sin duda, en esto, como en todo, son inevitables los tanteos, las oscilaciones, la pérdida de tiempo y de fuerzas, los fracasos. No ya toda ley; toda acción social es un experimento, por más ilusiones que se forme el ingenuo deseo; no hay otro laboratorio donde ensayar las reformas sociales que la sociedad misma.

Ahora, naturalmente, esos gastos con que compramos irremisiblemente la experiencia y el éxito, son tanto mayores, cuanto menor es en los gobernantes la conciencia de su responsabilidad en manosear con desaprensión cosas tan graves, más ligera su preparación para ello y mayor la impaciencia infantil que arranca de cuajo el árbol recién puesto porque no da fruto al primer día, o no acertamos a ver el que da positivo. En esa instabilidad febril, azuzada por la inquietud de una opinión y una prensa disgustadas de lo presente, incapaces de dar con el remedio e imbuídas de esa fe en la omnipotencia del ministro en que hemos sido mal criados y desmoralizados, pidiéndole siempre que haga algo, sea lo que sea, siquiera cambiarnos de postura, pare-

cen consolidarse ciertas reformas que sobresalen de la común insignificancia, y debidas, indistintamente, a uno u otro partido; entre ellas la creación del Ministerio de Instrucción pública, la de la cátedra de Pedagogía universitaria, las disposiciones que tienden a suprimir los exámenes, las pensiones para estudiar en el extranjero, el fomento de las clases de adultos, colonias y excursiones, la mejora de la condición del maestro (bien miserable todavía)(v. gr.: la concesión de derechos pasivos) y la incorporación de toda la enseñanza oficial al Estado, para acabar con el doble deshonor de nuestra deuda escolar y de la servidumbre de la educación pública al cacicato de los analfabetos. No todas esas cosas tocan directamente a la Universidad, ni son, sin duda, de igual importancia, en particular aquellas en que todo depende del modo de realizarlas.

Una tendencia a volver (en parte) al régimen de 1868 (después de casi medio siglo, en que harían falta ya muy otras cosas, de haber sido aquel respetado en su natural evolución), representa el proyecto de ley llamado generosamente de «autonomía universitaria», y que la general indiferencia tiene pendiente años ha ante el Parlamento. Este proyecto emancipaba un tanto a las Universidades—en su administración—y tal cual salió del estudio de estas corporaciones, indicaba una concepción más moderna que la que infiltraron en él luego las Cámaras, y, en general, menos recelosa que éstas de los abusos que

pudiesen cometer en sus nuevas y modestas atribuciones, confiando más bien en la acción libre, flúida, consuetudinaria, de la Universidad misma, en sus ensayos, tanteos y correcciones que en la superarcaica tutela casuísta de los Reglamentos omniscientes y de los Gobiernos. ¿Hasta qué punto este proyecto habría favorecido la germinación de una nueva vida, que es hoy todo el problema?

II. Estado actual

La situación actual de nuestras Universidades es de una crisis que apenas si se halla en sus comienzos. Subsiste, casi sin alteración, la estructura administrativa que les dió la reforma de mediados del siglo XIX, y, especialmente, la ley del 57; y su espíritu general, en sus dos fuerzas elementales, maestros y discípulos, conserva la disposición adecuada a esa estructura. En cuanto a la acción del Estado para con ellas, tampoco ha perdido su carácter burocrático; sólo se ha atenuado su intensidad, aunque en esto considerablemente más bien respecto de la independencia del profesor en su cátedra, independencia hoy grande, que respecto de la Universidad misma, como corporación, ni de su vida espiritual y su función educativa, pobre y seca, en parte por esa misma acción, que ha aspirado, no a excitar esa vida sustantiva, sino a sustituirla por reglamentos y disposiciones de secretaría.

Pero, en su seno, como fuera de ella, y por virtud del movimiento de estos últimos treinta años, movi-

miento todavía muy escaso, materialmente hablando, en la mayor parte de las Universidades, se advierten corrientes en muy otro sentido, que van preponderando lentamente, por el peso moral que les da su concordancia con la dirección que llevan en todas partes las cosas: condición de tal valor, que, en muchas ocasiones, basta ella sola para poner en manos de la minoría el Gobierno. Entonces, la mayoría deja hacer, acobardada por la vaga conciencia de que la vida se retira de ella, y va por otros nuevos caminos, y la consiguiente frialdad y apatía propias de su estado agónico. Esto no obsta para que, de cuando en cuando, en una reacción convulsiva, parezca que vuelve en sí, y que se rehace, y que toma las riendas por más o menos tiempo. Así es como siempre se construye la historia.

Con tener poco relieve todavía esta evolución ascendente en el profesorado, lo tiene menor aún entre los estudiantes: como es natural, a causa del escaso desarrollo e iniciativa personal que la edad, casi infantil, de gran parte de ellos en España, permite a su espíritu, apartado, además, del ideal por la presión del medio social en que usualmente los más viven; rutinario, vulgar y de baja cultura.

La inquietud y el ansia de vivir, que, de vez en cuando, se advierten hasta en las capas inferiores de la juventud, se apagan fácilmente en la impotencia, incluso cuando estalla en el motín superficial y epiléptico. Y, sin embargo, de ellos quizá es de quie-

nes en primer término depende un movimiento que sólo una acción social puede crear, no tal ni cuál individuo, ni menos las leyes: elementos todos que lo estimulan, lo traen a la conciencia de sí mismo y lo encauzan en su obra.

Mientras tanto, en su estado actual, la Universidad debe, sobre todo, definirse según los caracteres todavía en ella dominantes, en medio de esa crisis, por apresurar la evolución espiritual que la trabaja ya en sus adentros y que acabará un día por triunfar y darse su forma exterior adecuada, para a su vez ceder a un momento ulterior de la evolución.

a) Hoy por hoy, la Universidad española no es corporación social de profesores y alumnos, como en sus buenos tiempos, para el cultivo de los estudios tenidos entonces por liberales y la enseñanza y educación de la juventud en ellos, sino un centro administrativo del Estado, compuesto exclusivamente de profesores oficiales; esto es, nombrados por el Gobierno casi siempre, mediante oposición, a fin de preparar para los exámenes y grados de las profesiones correspondientes a aquellos estudios, explicando ciertas «asignaturas» cuyas líneas generales establece y aprueba el Estado mismo—o lo pretende, al menos—. En su actual concepción, siendo lo que son nuestras Universidades, si se suprimiese el examen, aun sin conceder la libertad profesional (que es otra cosa, pues cabe bien lo uno sin lo otro), casi no se comprendería que las siguiese habiendo; y más de una vez se ha sostenido dentro de ellas esta razón para mantener aquellas pruebas. «Sin exámenes, se dice, ¿quién estudiaría? Habría que cerrar las Universidades.» Mientras que lo contrario acontece, v. gr., con la Universidad alemana, o la in-

glesa, o aun la nueva francesa. Pues, aun cuando se aboliese en ellas todo examen—de lo cual parece que están cada día menos distantes—, nadie duda que seguirían existiendo, porque su fin no se reduce a examinar y preparar para ello. Están para otras cosas. Lo mismo, exactamente, que puede decirse de la escuela primaria. Entre nosotros mismos, como en todas partes, ¿quién va a pensar que, sin exámenes, habría que suprimirla por inútil?

b) Consta sólo de las Facultades históricas usuales, salvo una menos, la de Teología, cuya enseñanza, suprimida en ella desde 1868, se da hoy exclusivamente en los Seminarios eclesiásticos, y una más, la de Farmacia, que acaso es una especialidad nuestra. Por ahora, tiene, sin embargo, incorporadas algunas otras escuelas, en condiciones algo anómalas, pues no forman parte de la Universidad más que sus jefes.

c) Es una institución secular, legalmente neutral en cuanto a la religión, política y demás asuntos llamados de controversia. El profesor—como ya se ha indicado—es libre en su enseñanza; la Universidad misma no lo es para casi ninguna cosa; y esto debilita en ella toda iniciativa, aun para las pocas que se le dejan hacer.

d) Con efecto, en su vida interior, esta institución apenas es una institución corporativa, como tampoco lo son hoy las oficinas del Estado. Su vida y sus hechos no nacen de su propio espíritu, de una

voluntad común respetada en su obra y producto de la mutua acción y reacción entre sus miembros. Casi todo se lo dan hecho; resuelto al menos, para que lo haga; y así no tiene que reunirse, ni discutir y resolver, sino muy contadas cosas; éstas, las más veces de escaso interés; y aun entonces, casi siempre, de carácter consultivo. Sus individuos viven, por tanto, separados con respecto a su fin profesional, con escasa relación de unos con otros—y menos coopera, ción—para dicho fin, que sólo de un modo abstracto, como una tercera entidad, existe para cada uno. Nadie contribuye a él, sino por su camino unilateral, individual e independiente; la Universidad es una suma de átomos, de funciones aisladas, no un organismo de actividades convergentes; tanto, que, aun cuando la ley, como es natural, manda otra cosa (bien es verdad que sin cuidarse de proveer de medios para que se cumpla), en la realidad, prácticamente, cada profesor, no sólo es libre, como necesita serlo, para cumplir en conciencia sus deberes internos—a veces, *pro jure contra legem*—, sino hasta para pasar un poco por cima de ellos. Puede a su arbitrio trabajar o no; seguir el progreso de los estudios o atenerse a recitar el manual que le sirvió de texto allá en sus mocedades, y aun quizá limitarse a preguntar por él la lección, y, no faltan ejemplos de que, sin grave riesgo, hasta puede excusarse, de vez en cuando, de ir a clase. Fuera de esto, para nada tampoco tiene que reunirse oficialmente

con sus discípulos, como no sea para la ceremonia de la apertura del curso, idea tan arraigada, que todavía se aferraba deplorablemente a ella el citado proyecto de ley de autonomía.

e) El estudiante, por su parte, goza, en general, de una «libertad» casi tan elástica. Orientada su vida toda en vista del examen, más que «estudiante» es en el hecho un examinando, al cual, lo que le importa no es saber, sino ser aprobado, y cuanto antes, de cualquier modo, a toda costa. Y como las exigencias del examen, en muchas clases, en Facultades enteras, tienen que ser bastante reducidas, no ya por la misma frecuencia de estas «pruebas», que sólo prueban la ingenuidad con que nos figuramos engañarnos unos a otros, sino, sobre todo, a causa del crecido número de alumnos por completo desconocidos, que hay que juzgar en un tiempo ridículamente insuficiente (tarea, sin embargo, la más abrumadora del profesor), las puede bien satisfacer, en ocasiones, hasta sin trabajar durante el curso, con tal o cual manual «remedia-vagos», que aprende de memoria a última hora, quizá en unos días. Si alguna vez encuentra que la enseñanza que recibe es inferior a su afán, disuena del estado general del mundo, que en su viva intuición entrevé, y quiere emanciparse de ella, en busca de más sustancioso alimento, los exámenes le hacen volver a la realidad, esto es, a la servidumbre, atándolo tanto más indisolublemente al profesor, y al texto, y a la doctrina, que

repugna cuanto mayor es la insignificancia de todo ello. La libertad de enseñanza es hoy ya, por fortuna, derecho del maestro; la de estudiar y aprender, esa, casi no existe.

La mayoría de nuestros estudiantes pertenece a las clases medias; hace mucha vida de teatro, de café, de casino; de ateneo, a veces; casi ninguna de campo; va a los toros; nada de juegos ni ejercicios corporales; otro tanto de viajes y excursiones; aparte los periódicos, lee poco, y esto, principalmente, novelas; y suele tener, en una proporción media, los vicios y virtudes propios de la masa masculina de nuestro pueblo. Sufre alegre, casi sin enterarse, parte por la austera sobriedad de la raza, parte por su atraso, el sucio hospedaje y mala bazofia a que los más tienen que atenerse; es político y patriota, en todos los sentidos, desde el más puro y noble, al pésimo.

Obedeciendo a la presión organizadora de nuestro tiempo, comienza ahora a formar asociaciones, de fines más o menos elevados, pero de las cuales puede decirse, como quizá de la familia, que, por mala que sea, vale más casi siempre que la soledad del expósito. En medio de esa masa, una minoría, importante por la calidad, y perteneciente, no pocas veces, a aquellas capas inferiores medias que lindan con el jornalero, de quien apenas las distingue la hechura, más que el precio, del traje, trabaja, lucha, padece, en una miseria mal disimulada; sacrifica su

reposo, su salud, sus diversiones, su alegría y frescura juvenil; pero pone su alma en su labor: no quiere vegetar; vive y se entera. Sobre esa minoría, agotada y febril, descansa, sin embargo, la España intelectual—¡qué digo intelectual!, ¡espiritual, y aun material!—de mañana. El estudiante que estudia y el obrero, cada cual a su modo, preparan una nueva nación en el viejo solar da esta tierra. Pero ¡a qué precio!...

f) Las carreras son largas, las más largas quizá de Europa y América—resto natural de la Edad Media, cuando costaba, a veces, onces año ser licenciado en Leyes, y catorce, doctor en Teología—. El curso, en cambio, es de los más cortos, apenas de seis meses; el plan de estudios, impuesto por el Estado, forzoso y uniforme para todos los estudiantes de la nación; rara vez hay algún estudio electivo (verbigracia, en el doctorado), ni enseñanzas libres; y todavía esta uniformidad parece a muchos tan insuficiente, que piden se establezca de Real orden el concepto, objeto, sentido, límites, etc., de cada enseñanza, a fin de evitar que el respectivo profesor «la desnaturalice», enseñando otra cosa de la que el Estado se ha propuesto que enseñe. Sin considerar que, en esto, es fácil el abuso; el remedio, imposible: extraña libertad la de un profesor, verbigracia, de Sociología, a quien se le obligara a adoptar la idea que de esta ciencia tiene Spencer o Sales, y no la de Tarde, o la de Baldwin, Ward, Simmel, Po-

sada... dejándole libre en cuanto a la doctrina: como si esa idea fuese cosa exterior, y no parte esencial de esa «doctrina».

Los exámenes (que hace poco e indirectamente han dejado, por fortuna, de ser obligatorios para los alumnos oficiales, pero que aun tardarán quizá en desaparecer por completo, sobre todo en las clases numerosas), son anuales y por asignaturas; blandos en su promedio, en unas Facultades y localidades más que en otras; y cuando son severos, no siempre por esto razonables, sino, en ocasiones, hasta peores, por estar muchas veces la severidad en extremar la pedantería y el carácter memorista, por un lado, o la exigencia, por otro, de servil docilidad a las opiniones y creencias de los jueces.

g) En cuanto a su personal docente, bajo ningún respecto desmerece del de las restantes profesiones públicas; claro está que, intelectualmente, a todas ellas aventaja; cosa natural y hasta inevitable, en razón de su oficio. No se dice con esto que el nivel medio de su enseñanza sea tan elevado como en otras naciones. Ya se verá, quizá, por qué y se aprenderá a respetar el valor y el sacrificio que el más pequeño esfuerzo para levantar ese nivel representa.

Su obra, casi única, aparte los exámenes y grados, las Juntas de Facultad y la participación en tribunales de oposiciones a cátedras y a otros diversos empleos del Estado, se limita a la enseñanza en

la clase y a dirigir, a veces, más o menos inmediatamente, las prácticas, si existen. Los métodos varían, según estos tipos principales: 1, la lección tomada de memoria con el libro de texto delante; 2, la explicación de ese mismo texto, combinada con preguntas a los discípulos; 3, la lección, sin texto, debidamente preparada, sobre libros; 4, la exposición, en forma de una verdadera investigación personal sobre las cosas y acompañada o no de diálogo con los alumnos; 5, el trabajo en común con ellos, como puede hacerse, v. gr., en un laboratorio; 6, la mera dirección del que éstos preparan y realizan por sí, individual o colectivamente, condensándose, a veces, sus resultados en notas y aun memorias propiamente tales.

En el último tipo, la variedad, naturalmente, es grande, y aparte el laboratorio, en su estricto sentido, recuerda en ocasiones, ya la *conférence* o el *cours fermé* de las Universidades francesas, ya el seminario alemán, al menos por la intención. En general, dominan los números 2 y 3; el 1, 4, 5 y 6 son, según este mismo orden, menos frecuentes. Por falta de medios, o por otros motivos, no siempre hay prácticas, incluso en las Ciencias de la naturaleza y sus «aplicaciones» (los ejemplos parecerían, fuera de España, increíbles). En Medicina y en Química es donde más abundan; deficientes en todas casi siempre. La aglomeración de alumnos en ciertas clases suele reducir la acción del profesor a discursos

más o menos útiles para difundir la cultura en grandes masas, y aun para mover y elevar su espíritu (como acontece en lecciones de Ateneo o en ciertos cursos de extensión universitaria); pero no tan útiles en la labor interna y peculiar de la Universidad con sus propios discípulos. Esos discursos son incapaces de adaptarse a las necesidades *individuales* de un verdadero estudiante, y hasta de comprobar su aprovechamiento; demostrándose aquí mejor, sin duda, que en la lógica clásica, que la intensidad y la extensión se hallan en razón inversa. En las clases poco numerosas, claro está, la obra, desde este punto de vista, es más fácil.

El libro de texto suele tener una función preponderante; tal, a veces, que excusa al alumno de asistir a la cátedra. Cuando le sustituyen los apuntes autografiados, que en estos últimos tiempos han venido a ser tan frecuentes, no suelen tener sobre aquél más ventaja que ser más caros y estar llenos de los más graciosos y estupendos disparates—si bien éstos no faltan tampoco en muchos textos impresos.

h) La acción directa de la Universidad fuera de sus aulas es casi nula; la indirecta, considerable. Con las escasas excepciones de que luego se hablará, no abre hoy sus aulas, ni llama a otro grupo social que a los estudiantes, ni va a buscarlo; pero ella es quien educa a toda nuestra clase gobernante, especialmente por medio de la Facultad de Derecho

(fenómeno tan común en los pueblos latinos), el tipo de cuya enseñanza se refleja, con sus bienes y sus inconvenientes, en nuestro Parlamento y en todos los órdenes civiles del Estado. No olvidemos que también forma a los médicos; y el médico—como en otro sentido el ingeniero—es hoy un personaje muy influyente, así en el orden intelectual como en los problemas y luchas contemporáneas. Las otras Facultades no ejercen grande acción entre nosotros, aparte de la que corresponde a su valor científico, ni mayor ni menor que el de sus hermanas.

Los bienes que en esta situación cabe reconocer, en relación con lo que en otras partes se ha producido, y especialmente en Francia, nuestro antiguo modelo, son, naturalmente, contados. Desde luego, merced a la áspera lucha de una minoría siempre alerta, y que de vez en cuando tiene todavía que dar señal de vida, la ley y la jurisprudencia han hecho del profesor español—¡quién lo diría!—rival del inglés y superior al francés, aun al alemán y a otros muchos, en esto solo: su libertad doctrinal respecto del Estado. Y las escasas restricciones que, en punto a método y forma de enseñanza, vegetan todavía en el tenor literal de tal cual reglamento (sujeción a programas, textos, etc.), han sido arrolladas en la práctica, sin miramiento alguno a la periódica recomendación de su observancia.

Ahora, ¿qué sucedería si aquella minoría turbulenta desaparece o se resigna? ¿Lograría hoy ya la pre-

sión del ejemplo europeo sobre nuestra política, más de lo que logró en 1875? Seguramente cada día hacemos una mayor vida internacional, aunque llevados a ella a empujones, hoscos y recelosos de perder... — no ha mucho lo declaraba en pleno Parlamento nada menos que un ministro de Instrucción—, de perder «nuestro carácter nacional y castizo». Pero esa presión, ¿bastaría por sí sola? La nueva vida tiene aún en las entrañas de esta sociedad pobres raíces. Y los ejemplos de intolerancia y fanatismo africanos, en los más opuestos sentidos, no escasean dentro de los claustros.

Por otra condición, ya bastante más exterior, aventajábamos también hasta hace poco a Francia. El influjo del Imperio no llegó aquí ya a tiempo de disolver, como allí, las Universidades en Facultades aisladas y hasta dispersas en localidades distintas, formando circunscripciones puramente administrativas (Academias), bajo la autoridad burocrática del rector, ligadas sólo del modo más exterior y aparente posible en la unidad abstracta nacional de la llamada «Universidad de Francia», creación napoleónica, mecánica y sin vida; pero que, así y todo, ha tardado en desaparecer casi un siglo, merced a un proceso de casi treinta años para reconstituir las antiguas Universidades autónomas. Ya hoy, comparadas éstas con las españolas, nuestra ventaja se ha convertido en inferioridad.

Hay un punto de divergencia, en que tal vez cabe

dudar quién haya llevado mejor parte. En Francia, al advenimiento del nuevo régimen, las Facultades de Letras y Ciencias, especialmente la primera (como gran parte del Colegio de Francia), casi se puede decir que carecían de alumnos propiamente dichos; habiendo venido a ser sus aulas, las más veces, como cátedras de difusión de cultura, casi de extensión universitaria para las clases medias, y cuyo auditorio, de uno y otro sexo, inestable, heterogéneo y anónimo, más favorecía el florecimiento de cierto diletantismo y gusto intelectual poco profundo, merced a una oratoria amena, elegante y un tanto mundana, que el de la severa investigación científica; aunque bueno será no olvidar que la mayoría de aquellos oradores eran *a la vez* pensadores y hombres de ciencia; y menos es para olvidado en España, donde apenas hemos tenido durante medio siglo otro alimento intelectual que el que de ellos recibíamos para atenuar nuestra anemia y enterarnos siquiera de lo que pasaba en el mundo. Nada de esto —en el promedio, y apartando casos como el de las brillantes lecciones de Castelar—ocurría entre nosotros.

Aquí esas Facultades han carecido de aquella función de cultura general, abierta y libre a los cuatro vientos, que las hace intimar con la sociedad, entrarse en la vida pública y ayudar a preparar un ambiente intelectual y simpático a más graves empresas. Presentan más bien un tipo algo escolástico,

cuya frecuente sequedad es compensada a veces (a veces no) por el valor real de una enseñanza sólida. Por esto tienen alumnos propios, verdaderos estudiantes profesionales, aunque en número tan reducido de día en día, que acaso amenaza su desaparición; además, por desgracia, esos estudiantes no son hombres hechos, como en otras partes, sino casi niños, por lo común incapacitados todavía para un trabajo rigorosamente universitario. En estas condiciones, poco puede hacerse en punto a investigación científica, primera obligación intelectual de la Universidad contemporánea; mientras que de su falta de constante comunicación con la sociedad no cabe esperar de ésta gran interés por su obra, ni ese amor que en Francia ha comenzado a revelarse en tantos sacrificios de todos géneros en su obsequio tan pronto como la ley les dió facilidades al efecto.

No desesperemos. Todavía media harto de nuestras pobres Universidades de hoy día a lo que eran Alcalá y Salamanca en el siglo XVIII y a principios del XIX. Nuestro apartamiento de Europa y de su cultura nos hizo estancarnos, y, por estancados, decaer, viniendo a una situación a la cual era imposible pedir hombres de aquellos horizontes y aquellas energías intelectuales y morales que, en medio del desastre, fundaron la Universidad de Berlín, símbolo prefigurado de la unidad espiritual de la patria alemana y aún del Imperio. El interés público crece ya entre nosotros cada día con relación a la escuela

primaria, aunque ¡tan despacio!... Esperemos que, intensificándose, llegará su vez a la Universidad. Los gobiernos, cuya acción es en esto aquí indispensable, pero tan limitada, acabarán también por participar de ese interés, con otra formalidad y otra consistencia que la descosida atención intermitente que hoy a estos asuntos—a tontas y a locas, por lo común — consagran.

El mal más grave que padece nuestra Universidad es la atonía, a la que tan grandemente contribuye—aun sin llevarse con el rigor que pretende, a veces, la inocencia de la Administración—la compresión reglamentaria, cuyo casuísmo tiende a hacer de la Universidad una oficina atomísticamente desparramada en negociados, mecánica, desespiritualizada, sin alma. A Dios gracias se pueden infringir los reglamentos; ¡dónde estaríamos si se hubiesen cumplido! Asusta pensarlo. Pero esa derogación consuetudinaria, hija de la fuerza de la realidad, que va lentamente poniendo las *recetas* abstractas y muertas a un lado, e introduciendo por la práctica otros *principios* vivos, jamás alcanza a cortar todas las ramas secas y que estorban. Y, en ocasiones, no basta el manso desuso y requiere agria lucha, que gasta en rozamientos parte considerable de la energía que necesita para su obra. Y Ihering piensa que así debe ser siempre...

Esta atonía nunca es más visible en los cuerpos sociales que cuando se comienza a desatar sus ligadu-

ras legales. Así, en la Universidad, cuántas veces se oye a catedráticos y doctores lamentarse de las molestias que traen consigo las elecciones senatoriales, donde, sin embargo, siendo casi nula la acción de los Gobiernos y de otras causas desmoralizadoras, podría desplegar una iniciativa elevada! Al discutir los claustros el proyecto de autonomía universitaria de 1900 hubo más de una y de dos voces—y alguna bien autorizada—que protestaban contra las nuevas atribuciones de los claustros, v. gr., para elegir sus jefes, como cosa dada a promover compromisos y disgustos, y dividir al cuerpo universitario. Recordemos la sarcástica muestra del posadero de Kant. Indudablemente, entre los muertos no hay discordia. Treinta y cinco años hace que dió un ejemplo análogo, y mucho más insistente—como que no paró hasta lograr su objeto—la más alta corporación de la justicia española. Los tiempos son ya otros; las ideas y los sentimientos se van modificando, aunque con parsimonia.

Hay que insistir más y más en que esta situación tan desafortunada depende, en grandísima parte, del problema de los exámenes.

La crítica, no del estupendo examen anual y por asignaturas, sino en general, es decir, de *todo* examen, como de toda oposición y ejercicio análogo, ha sido hecha de mano maestra por los hombres más competentes en todo el mundo civilizado: pedagogos, moralistas, sociólogos, políticos, filósofos, psi-

cólogos, higienistas. Su causa, perdida irrevocablemento, se sostiene aún, como es natural, por el peso de una tradición secular, que, como en todo proceso histórico acontece, desempeña aquí una función moderadora, y aun saludable en su límite, para consolidar el movimiento. Los graves inconvenientes del examen a nadie hoy se oscurecen, y asustan, con razón, aun a aquellos que, no resolviéndose a romper con él en absoluto, y aplicando una fórmula socorrida para estas ocasiones, ponen el problema, no en su supresión, sino en su reforma.

El examen ha tenido su explicación. Así como el sistema mutuo de Bell y Lancaster podía servir para dar con cierta rapidez el conocimiento de las «primeras letras» a grandes masas de niños, cuando se despertaba por todas partes el ansia de ese saber instrumental; pero ha tenido que ceder ante la idea de que la escuela está para otra cosa que para tomar lecciones de memoria; a saber: para *educar*, para despertar las almas y ayudarlas a orientarse y formarse, y para esto no sirven ya los monitores; así, el examen ha podido significar un medio de abrir el ejercicio de ciertas profesiones a una masa también ansiosa de habilitarse para ello, pero desconocida, y que no se sabe dónde ni cómo ha hecho su aprendizaje y estudios: masa que con frecuencia, por su falsa preparación profesional y social, ha creado la negra inundación de ese proletariado, más o menos intelectual, que con gran energía grabó para siempre Jules Vallès.

Pero cada vez se va reconociendo más y más profundamente que la única sólida garantía para la sociedad es el testimonio, no de un examinador que desconoce al candidato (¡donde precisamente ven tantos la perfección del sistema!), sino del maestro y demás personas capaces de formular seriamente un diagnóstico sacado de la observación continua del discípulo y su estado. De donde puede quizás sospecharse si no estará lejos el día en que, a semejanza de lo que en tantos otros órdenes acontece, abierto universalmente el acceso a la educación superior, a la cultura sólida del espíritu, a la obra de la ciencia, y de aquí a todos aquellos oficios humanos, cuyo cultivo ha alcanzado ya un alto nivel en la historia; los diplomas y títulos, mientras existan, sólo representarán el testimonio honorable de un aprendizaje real que dió su fruto práctico, y no de una vana apariencia, apoyada en unas cuantas contestaciones a un programa, después de las cuales es tan incierto, o más que antes, el valor de la formación del candidato.

Así también aconteció quizá al principio: diploma sin examen; y no faltan síntomas—todo lo contrario—de que se quiere volver a ese camino. Pero aun allí donde el examen; acorralado en su última trinchera del grado final, no acosa ya, como aquí entre nosotros, de año en año, al descaecido estudiante, sin darle punto de reposo para interesarse libre y objetivamente por las cosas, para estudiar

propiamente, esto es, por sí y para sí, no para mostrar que puede responder, perorar, y hasta dogmatizar a gusto de terceras personas, aun sobre aquello que más profundamente desconoce, los residuos del antiguo sistema mantienen todavía un espíritu viciado. ¡Qué será entre nosotros!

Y de ese mismo espíritu participan también las familias. Los padres más reflexivos desearían, sin duda, cuando menos, que sus hijos aprovecharan, de un modo más fructuoso que el usual, sus estudios universitarios; que aprendiesen, con alguna firmeza, un mínimum, siquiera, de aquello que dicen que aprenden; lo que más les importe, y dejase en su inteligencia raíces para mañana; que formasen un carácter serio; que se habituasen a un trabajo intensivo; que se creasen siquiera cierta disciplina mental; cosas todas que, con razón, suponen habrían de servirles para su porvenir, en vez de desmoralizarse en la inercia, perdiendo de día en día el sentido—y el goce—del esfuerzo personal, sano, varonil, intenso, reposado, continuo, que es del que depende la solución de los problemas de su vida, capaces, a lo sumo, de ese arranque calenturiento de última hora, en que agotan de una vez la energía, bien escasa por falta de aquel vigilante cultivo. Quisieran no verlos pasar indiferentes, y hasta con despego —dejándolas, si acaso, «para mañana»—, al lado de las grandes cosas intelectuales y morales que no han aprendido a amar, y de las que apenas han desflorado

nombres y epígrafes vacíos, para, al cabo, entrar en sus profesiones a la ventura—alguna se ha de tener—resignados, el alma ausente, y con tan somera formación y mísero bagaje.

Pero, durante el período universitario, el joven hoy aquí huye, aburrido, de las mejores armas para defenderse en la vida; no lucha por la más sólida, profunda y útil educación, sino por la más rápida—si merece este nombre—; y así, el padre, a su vez, concluye también por ceder al general contagio y rendirse, diciendo: «Acabe él cuanto antes, que *luego* estudiará en serio.» Luego. ¿Cuándo?... Y así, la Universidad y la sociedad, distantes, divorciadas, no se ayudan entre sí; y aquélla, falta de esa atmósfera de simpatía, de respeto, de atención diligente, de esa cooperación que estimula, que discute, que aprueba, que censura, que exige, que la obligaría a hacer cada vez mejor su obra, siente de día en día aumentar su soledad, disminuir su cohesión, enturbiarse la conciencia común en sus miembros, y se limita a vegetar en su labor mecánica, entristecida por la densa niebla del ideal, en medio de la indiferencia y del vacío, sin poder salvarse por sí sola, como ninguna institución social lo puede. ¿No habrá remedio?

En este desamparo, en esta falta de concurso de todos géneros, material y moral, donde el valor de la educación es tan secundario, y el amor a las cosas científicas uno de los últimos; donde la escasa cultura de nuestras clases acomodadas no les permite interesarse por saber cómo son esas cosas, ni siquiera porque otros lo averigüen, y donde hasta el hombre opulento y piadoso, cuando se resuelve a servir a la religión con su fortuna, la da al convento antes que al seminario, no es maravilla que el nivel medio de nuestra enseñanza—entiéndase bien, el nivel medio—no pueda ser, como antes se advirtió, muy elevado. No lo es. Con frecuencia, y a pesar de los mejores deseos, no excede del de la segunda enseñanza en pueblos más adelantados; a veces, ni aun llega a esto. Un hecho expresivo de esta situación, hecho que, por su misma generalidad, no es imputable sino a causas de carácter general también, y preferible a otros por referirse, no a una ciencia particular, sino a un instrumento común de cultura para todo género de estudios, es el dominio de las lenguas modernas.

No parece se hayan hecho estadísticas en este punto, ni casi en ninguno de los que más podrían suministrar elementos para conocer la condición *real* de nuestra enseñanza. Pero una observación de muchos años, aunque empírica y a bulto, permite, quizá, decir que la posibilidad, no ya de hablarlas, sino de leer corrientemente libros extranjeros, es, entre los alumnos universitarios, respecto del francés, poco frecuente, en particular en ciertas Facultades, y bastante menor respecto de los otros idiomas. El italiano ha comenzado a acercarse al francés, que no es sino quedar bien bajo; el inglés es raro, y el alemán lo mismo, o más aún, incluso en Medicina, donde, sin embargo, está más extendido, aunque no por virtud del examen de ingreso sobre dicha lengua, que con notoria candidez se estableció en esta Facultad (como se estableció en las Normales), sino por un movimiento mucho más antiguo y debido a causas más poderosas e internas. Naturalmente, entre los profesores se hallan bastante generalizados el francés, y tal vez el italiano; los demás idiomas son menos frecuentes, tanto, casi, como entre los alumnos. Bien se ve cuán rápidamente se disipa la supuesta eficacia del examen.

Ahora, ¿cuáles son las principales causas a que puede atribuirse este nivel? En asunto de tal complejidad, toda reserva es poca. Y así, sólo con gran desconfianza, tal vez sea lícito señalar—entre otras muchas—las siguientes:

1) La defectuosa organización y brevedad de la primera y la segunda enseñanza, donde el alumno puede desflorar apenas la mayor parte de sus estudios, llegando a la Universidad sin una base medianamente sólida de cultura general, y no, ciertamente, por culpa del personal, que es, con respecto a su función, de igual valor que el de Facultad para la suya. Más aún: en cuanto a los Institutos, que además tienen hombres de tan relevante mérito como aquél, su profesorado se forma—como en Francia—lo mismo que el de las dos Facultades de Filosofía y Ciencias; el año del doctorado (que, además, hacen muchos), ¿tanto importa? En este sentido, tan pueril y vulgar, es echar la culpa al Instituto, como que éste, a su vez, se descargue sobre la escuela; ni vale cosa mayor aumentar uno ni dos años a la segunda enseñanza, mientras su ideal, el espíritu de su organización, de su programa, de sus métodos, tengan que ser el que es hoy.

2) La organización, no menos viciosa, y la duración excesiva, en cambio, de nuestros estudios universitarios, a semejanza de lo que acontecía en la Edad Media, donde la licenciatura en Derecho duraba años, y a la inversa del principio, hoy generalmente seguido, de educación general de hombre, larga y carreras profesionales breves; la emulación vanidosa, pueril y corruptora; la obsesión de los cursos completos y sistemáticos, la uniformidad de los planes, la falta (que puede decirse absoluta) de estu-

dios electivos, todo lo cual dificulta, hasta rayar en imposible, la germinación de la personalidad, sacrificada a la vulgaridad y la rutina del promedio; desespiritualiza el motivo de la enseñanza y la enseñanza misma, y extiende, como una lepra, el desprecio del ideal, de la verdad sincera, de la devoción a la ciencia y a la vida moral; sin todo lo cual, ¿qué es una Universidad más que una caricatura o, en el mejor supuesto, una sombra?

3) Falta de medios, verbigracia, de bibliotecas en las Universidades (y aun fuera de ellas, incluso en la fastuosa y archimonumental Nacional), en cuyos libros y revistas se pueda seguir el movimiento actual en los diversos estudios científicos, además de la deficiente organización de su servicio. Otro tanto debe decirse de las colecciones científicas, aparatos, observatorios y laboratorios (que, a veces, ni siquiera existen) para el naturalista, geógrafo, historiador, economista, sociólogo, psicólogo... y hasta hace poco—y no sé si en todas partes aún—de clínicas debidamente organizadas y suficientes para los médicos. A veces, la estructura de estos servicios los hace de dudosa utilidad, y aun completamente inútiles.

4) Hasta hace poco, la falta, asimismo, de becas y pensiones para estudiar en el extranjero; defecto que, por fortuna, y con excelente sentido, se comenzó, no ha mucho, a corregir con energía para los estudiantes, más bien que para los profesores, aunque

ultimamente (1) se ha vuelto atrás en este asunto por desconfianza y natural atraso, sin considerar que aun antes, comparadas con el desarrollo de este servicio en otras naciones—y ante todo en las que tienen prisa—, es todavía enorme su insuficiencia.

5) La organización del profesorado... Pero este es asunto que merece capítulo aparte. Este problema del personal, en los distintos servicios y funciones sociales, cada vez va tomando en nuestro tiempo más intenso relieve. Así como en el poder judicial y el régimen penitenciario, el juez es hoy más que la ley, así el espíritu contemporáneo que, para corregir rápidamente abusos del autiguo régimen, en su confianza en la acción deliberada del hombre sobre el hombre, y del poder creador del precepto de la reflexión general abstracta, había venido a parar, del imperio del arbitrio subjetivo al mecanismo exterior de la ley, viene ahora, a su vez, de día en día, bajo el influjo de nuevos factores, entre los cuales no entra por poco una dura experiencia del Gobierno, de la organización exterior, consolidada, escrita, rígida, inflexible, al régimen de los resortes espirituales y elásticos, capaces de adaptarse a todas las circunstancias y de asegurar la realidad de hecho, que la ley, con sus imperativos, no es capaz de garantizar; venimos, para decirlo de una vez, del gobierno del

(1) Se refiere al período en que fué ministro de Instrucción pública, con el partido conservador, el Sr. Rodríguez San Pedro.

hombre por la ley, que Kant daba como fórmula del liberalismo, al gobierno de la República de Platón, al gobierno del hombre por el hombre. De aquí el enorme interés que el problema del personal y de su formación va tomando, hoy más y más, cada vez en los diversos servicios y funciones sociales de nuestro tiempo.

Ahora bien: ¿quién cuida de la formación del profesorado universitario? Nadie. El profesor de Medicina se forma como todos los médicos; el de Derecho, como todos las abogados, etc.; lo cual, si acontece todavía en otros países, está allí compensado por el auxilio que a su educación presta una atmósfera de superior cultura, el desarrollo de los estudios pedagógicos, los sistemas de aprendizaje que preparan para el ejercicio de la enseñanza y otros elementos análogos. Entre nosotros se le exige el grado de doctor, grado que a ningún otro fin del Estado sirve; parecería natural que la organización de los estudios que conducen a él obedeciese a aquella exigencia.

Veamos lo que acontece, verbigracia, con el doctorado en Derecho. Nuestra concepción legal de este grado en la ley del 57, concepción tomada de Francia, le atribuye como un cierto carácter más propiamente científico que el de la licenciatura. Por ejemplo: en este período, a veces se repiten ciertos estudios ya incluídos en los años anteriores, y que aquí se supone habrán de ampliarse; cuando se obli-

ga, más o menos teóricamente, a todos los profesores a sujetar sus cursos a un programa (propio o del Gobierno, según los tiempos), se exceptúa de esta obligación a los del doctorado; cuando se exige la asistencia rigurosa a todos los alumnos bajo ciertas penas, los del doctorado, con ciertas condiciones, son libres de concurrir, o no, a las aulas; las cátedras de este grupo pueden ser conferidas, en ocasiones, sin oposición a hombres de notoria autoridad científica, etc., etc. Pero aquella idea no siempre se ha realizado en la práctica. En los estudios de la licenciatura se ha visto, y se ve a cada momento, profesores cuya enseñanza, que la ley supone más elemental y punto menos que inferior, presenta un valor muy superior a la de otros del doctorado; y en éste ha habido siempre, a su vez, cursos, no ya elementales, sino superficiales, que es muy otra cosa. Además, el tiempo en que se pretende elevar, por decirlo así, el «profesional» a «hombre de ciencia» (un año), es, a todas luces, insuficiente.

Pero, al fin y al cabo, la idea de que el futuro maestro de Universidad tenga que ser científico, a diferencia del mero abogado o el juez—como en su lugar respectivo el médico o el farmacéutico—, y vaya al doctorado para ello, bien o mal desenvuelta, fundada o infundada—que es lo seguro—está en la ley. Lo que es inútil buscar en ella es lo referente a la formación de ese profesor, no como hombre de ciencia, sino como maestro, a saber: su educación pedagó-

gica. De cosa análoga se quejan hoy las Universidades en Francia; pero, allí, la Escuela Normal de la rue d'Ulm, no sólo tuvo siempre por fin declarado y expreso formar al profesor de enseñanza secundario y superior, sino que, poco a poco, y bajo el influjo bienhechor de Alemania, ha ido estableciendo prácticas y ejercicios más ó menos adecuados a este fin; y aunque todavía se discutió, sobre todo por los ultra-nacionalistas, si se debía, al fin, establecer, o no, en dicha escuela la enseñanza científica de la pedagogía, Francia, mientras tanto, se anticipó a resolver prácticamente la cuestión años ha, creándola en varias de sus Facultades de Letras después del admirable ensayo del malogrado Marion en la Sorbona; y a ellas acude, sobre todo en París, gran número de aspirantes al profesorado universitario, se cundario y primario, reunidos en unos mismos bancos para el trabajo en común. De Alemania, no hay que decir; sus seminarios pedagógicos han abierto el camino en que Italia, Bélgica, Suiza, etc., después han entrado, tiempo ha, con ciertas variantes.

Pero nuestras dos Facultades de Filosofía y Letras y de Ciencias, en que, a ejemplo de Francia, casi todos los pueblos latinos (1) han dividido la antigua de Artes (hoy conservada en Alemania con el nombre de Filosofía), aparte de su labor propiamente técnica, de investigación y educación científicas,

(1) Portugal, no.

no tienen otro fin profesional que preparar a los futuros catedráticos de los Institutos y de esas mismas Facultades, con la única diferencia de un año más o menos de estudio; y así su licenciatura nadie se atreverá, seguramente, a equipararla con las de las restantes Facultades, en el concepto y misión que por la ley corresponde a unas y otras. Por esto se ha podido decir que, en aquéllas, todo es doctorado, y suprimir el grado de licenciado en ambas. Así lo hizo nuestra República en 1873. Y, sin embargo, hasta 1904 en esas Facultades nada teníamos que se refiriese a la preparación pedagógica del magisterio ni secundario ni universitario.

El ingreso en el profesorado de Universidad, en nada se relaciona tampoco con el grado de doctor. Históricamente, es sabido que quiere decir maestro (1); y así, entre nosotros, en Arte y en Teología, equivalía un nombre a otro (2). Hoy, en Alemania y en los pueblos que siguen su ejemplo, al doctor no le basta, como antiguamente, su título para enseñar en la Universidad; pero es el requisito, en general, exigido para pedir la *venia legendi, vel docendi;* es decir, el permiso de abrir una clase en ella, con efectos académicos, que diríamos nosotros (3). Según el sistema alemán, en el desempeño de esta función se tantean y experimentan las vocaciones, se educa la aptitud, y al mismo tiempo se va el aspirante dando a conocer, del modo mejor posible, a aquellos de quienes un día, en una forma u otra,

(1) El grado obtenido en un *Studium generale* (aprobado por Papas, emperadores u otros príncipes) daba la facultad *ubique docendi,* sin más. Davidson, t. II, c. III. *Las opiniones son diversas.* V. sobre doctor Musica (Rashdall).

(2) Nuestros maestros en Teología y Arte; hoy los M. A. en Inglaterra.

(3) *Privat docenten, pareggiati,* etc. V. la nomenclatura en *Minerva.*

más o menos directamente, dependerá que sea llama do o no a una cátedra.

Entre nosotros, el profesor, ni se forma como tal en el doctorado, ni demuestra después sus cualidades en aprendizaje alguno. Ejercicios momentáneos, precipitados, *ad hoc,* anormales, superficiales, casi todos distintos y algunos hasta opuestos a la función del profesor y a la formalidad del científico, verificados ante jueces, a quienes, frecuentemente, son desconocidos (¡y se alaba esto!), empeorados todavía por el ergotismo escolástico y retórico que tenemos como un vicio en la sangre y médula desde antes que hubiera escolástica en el mundo (1), y que retuerce, churrigueresco, nuestro arte, nuestra poesía, nuestra oratoria, nuestra ciencia, aun en sus mejores momentos. Todo está dicho ya, hasta la saciedad, sobre lo contraproducente de este funesto método de reclutar el profesorado mediante una especie de pleito, que, en la mejor hipótesis, sólo prueba inteligencia y conocimiento, pero jamás espíritu científico, dotes de enseñanza, vocación, hábito de trabajo y de cumplimiento del deber. Antes, sus ejercicios, que excitan la vanidad, la presunción, la envidia y otras pasiones no menos subalternas, lo fían todo al arte de la expresión y de la discusión, dando ¡en cuántas ocasiones! el triunfo al más superficial, con tal que hable mejor, o sea el

(1) Séneca, etc.

más audaz, cuando no al más servil, quizá, para con los individuos del Jurado (1).

Al sistema de oposiciones no se le suele oponer más que uno de estos dos, ambos malos aquí, aunque, sin duda, en grado diferente: el nombramiento libre por el Gobierno y el de nombramiento a propuesta, sea de los claustros, sea de una combinación análoga a la que rige para el doctorado, o la que la nueva ley de Autonomía quiere ensayar. No hay para qué discutir si la experiencia ha mostrado que el mecanismo de la oposición evite más el nepotismo, el favoritismo, la pasión sectaria y otras inmoralidades—aun de las más vulgares y groseras hay tácitos ejemplos—que los otros; desde luego, la teoría de las garantías exteriores pierde terreno cada día. Pero el error principal, como se ha dicho muchas veces, está en poner la intención en el procedimiento para *nombrar* a los profesores, en vez de ponerla en el de *formarlos*. Después de todo, el Estado, entre nosotros, hace otra cosa con respecto al personal para algunas de sus funciones civiles y militares, sus ingenieros, sus artilleros, etc. Si esa formación se halla o no siempre debidamente organizada, es ya otro problema.

Para formar nuestro profesorado universitario (y

(1) Sobre la necesidad del pleito, por la frecuente ignorancia de los jueces extraños, no se repara que el juez incapaz no puede resolver por su misma ignorancia; opositores que inventan citas falsas.

secundario), se ha intentado, sin embargo, en varias ocasiones, antes y después de la ley de 1857, apelar al aprendizaje. Algunos aspirantes, al menos bajo distintos nombres (1) (desde 1857 bajo el de auxiliares), tenían, y tienen aún en ciertas escuelas, que comenzar por practicar la enseñanza antes de obtener cátedra de número. A primera vista, la idea de que un hombre joven se ejercite en su oficio gradualmente, bajo la dirección de sus maestros y ante la Facultad, sea, primero, sustituyendo a éstos en sus cátedras; sea, más tarde, encargándose de secciones permanentes o de las vacantes, y preparándose de este modo, si el claustro lo halla digno de ello, a la plenitud de las funciones docentes, parece que nada tiene de extraño, y hasta recuerda un poco la jerarquía alemana (2).

En la *realidad,* el procedimiento ha solido ser deplorable. Ante todo, porque en la disgregación atomística de nuestra vida universitaria jamás ha existido, probablemente, semejante dirección pedagógica de los auxiliares por los claustros, ni estudios para ello, ni nada que se le parezca, sino que quedan abandonados a sus propias fuerzas. El régimen de la sustitución de los catedráticos en sus faltas por ausencia, enfermedad, etc., durante pocos días (a ve-

(1) Agregados, etc., y semejanza con la agregación francesa. Diferencia entre éstos y los auxiliares.

(2) El profesor extraordinario (en apariencia) y nuestro supernumerario de la ley del 57.

ces hasta por ¡uno solo!); suplencia desconocida en casi todos los principales países (1) es, además, incompatible con toda enseñanza, no digamos científica, sino personal. De seguro, y, por desgracia, el primer advenedizo, con cierta preparación superficial, es capaz de coger el programa del catedrático y el texto y explicar mecánicamente la lección «que toca», si es que no la toma a los alumnos. Pero ¿qué clase de enseñanza «superior» ni inferior puede ser ésta?

Por otra parte, a lo mejor un mismo auxiliar tan pronto tiene que ir uno o dos días a «explicar» griego, como árabe, en una Facultad; ya Botánica, ya Geología, en otra; y esta rotación, que le impide especializar, le obliga a mantener un nivel elemental, propio casi del bachillerato, en todo el grupo de estudios, a veces bien heterogéneos, que le está confiado (2). La frecuente inferioridad de las lecciones del auxiliar respecto de las del numerario, ocasiona fácilmente, con el desprestigio de su enseñanza efímera, una enervación de la disciplina, que la inexperiencia aumenta y que trasciende a menudo al orden material. Los claustros, cuyo beneplácito ha solido ser requisito esencial para la promoción del auxiliar a numerario,

(1) Quizá en todos. V. Marion.

(2) La única práctica seria es la que se hace con cierta permanencia en secciones y cátedras vacantes, etc., como verdaderos profesores interinos; semejantes a los *chargés de cours* franceses, pero con mucha menos personalidad; el *chargé de cours* es más bien un catedrático interino que un auxiliar.

bien pocas veces se lo negaban, sin comprender su inmoralidad, por sentimientos puramente de interés personal y nepotismo privado ilegítimos, explicables entre compañeros allí donde lo amortiguado de la conciencia corporativa en nuestro individualismo africano se asocia a lo amortiguado con el interés público, pero contrarios a este mismo interés público. No implica, en verdad, esto, que en ocasiones, profesores que por este camino, tan inadecuado y tortuoso, y de mera apariencia han llegado a sus cátedras titulares, en nada desmerezcan respecto de sus colegas procedentes de la oposición, y aun aventajen a muchos de éstos. Es asunto de casualidad.

El salario de los profesores—se ha dicho—es por extremo insuficiente. Sin discutir si, no ya para una familia, mas ni para un individuo solo, de las clases sociales en que el profesorado, generalmente, se recluta, alcanza a satisfacer las necesidades del nivel medio de esa vida; y no se diga de las peculiares de esta profesión (libros y demás instrumentos de trabajo, viajes de estudio, excursiones, gastos de ciertas investigaciones, etc.), basta la experiencia para resolver la cuestión. Pues, con efecto, el profesor que carezca de fortuna personal es sumamente raro (y más aún si tiene familia) (1) que no tenga que buscar un suplemento fuera de la cátedra, y las más veces, del trabajo científico, entre nosotros casi nunca bien remunerado, con menoscabo del servicio de su fin, ya en el ejercicio privado de la Medicina, la abogacía u otras profesiones análogas; ya en negocios de industria y comercio; ya en empleos particulares; ya alternando en su vida periódicamente el

(1) Explicación del sentido profundo del profesor Llorens: «El país me proporciona los medios de hacer lo que más ansío en el mundo, y todavía, encima de esto, me retribuye.»

desempeño de la cátedra y el de otros cargos públicos mejor remunerados, donde, como decía uno de ellos, «poder comer caliente alguna temporada» (1).

Claro está que, cuando el profesor es un joven recién salido de las aulas que, indistintamente, lo mismo que ha hecho oposiciones a cátedras de medicina o derecho, las hubiera hecho a una plaza de médico de baños o a una notaría, y cayó sobre la cátedra, por tenerla entonces más a mano, contar con mejores recomendaciones o figurársela quizá buena base para otros provechos; o cuando por presión sobre sus alumnos, más o menos directa—como si desgraciadamente no bastase con la inevitable que trae el examen—obtiene aquel suplemento de presupuesto del monopolio de un texto, quizá, además, voluminoso y caro, y, por lo mismo, doblemente funesto; o cuando con frecuencia falta a clase, o aunque asista, no hace en ella sino «llenar» (a lo sumo) su hora u hora y cuarto de cualquier modo... en esos y otros casos semejantes, esa retribución, lejos de ser exigua, es escandalosa.

Piensa hoy la opinión—no se revela ahora aquí ningún misterio; a qué hacer remilgos ni aspavientos—que tales deplorables casos no son rarísimos; y a esta idea, justa o temeraria, se debe quizá su repugnancia a aumentar la retribución de un ser-

(1) Profesores eminentes muertos en completa miseria, *vel quasi:* Quiroga, Linares, Jiménez de la Espada...

vicio, que, hecho de cualquier modo, mecánicamente, cuando se hace, deja libre, aun siendo diario, casi todas las horas del día. Ante la masa de estos profesores audaces y haraganes, no ve esa opinión el tiempo gastado en el estudio, en el laboratorio, en el archivo, en la excursión de geología, en el campo, en la clínica, donde consume quizá el profesor, no sólo todo su tiempo útil, sino que hasta suma en ocasiones el de su descanso; no llegan a ella fácilmente el resultado de la investigación ni el descubrimiento, salvo en casos individuales muy eminentes y de relieve internacional, como el de Cajal, verbigracia.

De todos modos, no experimenta análoga repugnancia (teóricamente, al menos) por mejorar las dotaciones del magisterio primario, el cual (oficialmente) invierte en su escuela casi todas las horas útiles, o más (1). Bien claro se advierte que un cambio rápido de la opinión general respecto del profesorado universitario, no ha de esperarse sólo, ni siquiera en primer término, de que se eleve el valor interno medio de sus servicios, pues éste es difícil que lo aprecie la masa de nuestra sociedad en largo tiempo, sino de que aumente la cantidad de ellos. Quizá se concedería con menos desconfianza una

(1) Lo cual, entre paréntesis, es una desgracia para él y para la educación nacional. ¿Qué puede estudiar un hombre que tiene seis horas de clase, dos de adultos, y todas las lecciones particulares que puede, para salir de la miseria a que le condenamos?

mayor retribución a profesores que trabajasen dentro de la Universidad, a la vista de muchos, muchas horas (según por otra parte acontece en otros países, v. gr., en los Estados Unidos); como el pintor en su taller, el escritor sobre sus cuartillas, o el industrial en su fábrica; en vez de repartir su tiempo de labor, si es hombre de vocación y conciencia, entre la clase y sus estudios, hechos en el retiro de su casa; o por otro lado, si es un hombre desaprensivo, entre su clase y el bufete, la clínica particular, una administración de fincas, la bolsa, o una tienda de comestibles (1).

Téngase en cuenta que, por muy alta que pongamos la función del magisterio—y si queremos volver a ser nación, no haremos otra cosa—no la arrancaremos de la tierra y de las condiciones que hoy regulan en el sistema económico actual, la demanda de los servicios personales, desde el profesor, el sacerdote, el médico, el artista, al más humilde jornalero. Gran cosa es la vocación. Ella puede triunfar de la adversidad, de la persecución, de la adulación, de la miseria; pero si el Estado cuenta con que de cada pastor le va a salir un Sixto V, y de cada artesano un Espinosa, fácil es que se exponga a no recoger para dirigir la educación nacional, aparte unas cuantas personalidades excéntricas, más que el desecho

(1) Literal.—En Portugal parece que van por este camino. Un prefesor indianista, que es a la vez escribano, etc. V. Coelho.

de las restantes profesiones sociales. No sería imposible que ya ahora estuviésemos tocando en España a ese límite. Francia y Alemania dicen que le anda cerca, en cuanto al magisterio primario, cuyo sueldo mínimo, no obstante, ya lo quisieran aquí para máximo cuatro quintos de sus compañeros. Para evitarlo en las Facultades, se apresuró Inglaterra hace años, a aumentar considerablemente el sueldo de sus profesores, que, aun así, halla aquel país mezquino. Por ahora, tranquilícese el contribuyente: no es de temer entre nosotros semejante despilfarro (1).

(1) En Alemania se quejan de no tener *privat docenten* y han comenzado a pagarles una subvención. Nótese el aumento de los sueldos en Francia, Alemania e Inglaterra, etc.

Uno de los problemas de nuestra vida universitaria, hoy más en crisis, y cuya solución se pide a todas horas, es el de la disciplina. Cuando se observa la frecuencia de las asonadas y motines que perturban la normalidad de los estudios; o cuando se ve desconocida la autoridad de un profesor respetado y aun en ocasiones eminente, por sus propios alumnos, en su clase, todo el mundo con razón se preocupa y se suscitan diversas ideas y sentimientos, dentro como fuera de la Universidad. Para unos, esas perturbaciones son en cierto modo fenómeno natural de todos los tiempos y países, fruto de la combinación de estos dos elementos: la vehemencia de la edad juvenil y la barbarie de toda muchedumbre; por lo cual ha ocurrido en todo tiempo y ocurre en las Universidades más nombradas. Y así es sin duda.

Aun en los pueblos más adelantados, donde, por tanto, ha adquirido mayor libertad y dominio de sí

mismo el hombre, lleva éste poco tiempo todavía de educación moral y refinamiento, y está muy cerca de la vida impulsiva prehistórica. No es esto, pues, propio de estudiantes, ni un fenómeno peculiar de nuestra vida universitaria; ni habría para qué mencionarlo en esta ocasión. Si se menciona, es porque esos motines presentan entre nosotros con frecuencia una característica diferencial propia, a saber: que la mayor parte van expresamente dirigidos contra el trabajo. Es decir: un tumulto estudiantil, verbigracia, de carácter político, puede traer consigo, y trae casi siempre, una suspensión más o menos pasajera de las clases. Pero es que en los nuestros, en sus nueve décimas partes, lo que constituye principalmente su fin, es esa suspensión, por sí misma, o bien que no haya que hacer tales o cuales estudios o tales o cuales exámenes: menos mal cuando piden esto último, con tal de que pidiesen a la vez mayores medios para aprovechar la enseñanza y acreditar ese aprovechamiento.

Varias causas cabe señarlar de este hecho. Sin duda es una de ellas la falta de intimidad entre el profesor y el alumno, separados aún por la concepción dominante de sus funciones respectivas, donde el segundo no es un colaborador activo de la obra común, sino un sujeto pasivo, al cual toca recibir las enseñanzas que se le dan de lo alto de la cátedra, retenerlas y repetirlas allá en su día, cuando se le pregunte por ellas. Los Gobiernos que, por toda

clase de sucesos, y, a veces, los más frívolos, cierran la Universidad, favorecen este mismo espíritu de frivolidad y de holganza, sin perjuicio de poner el grito en el cielo cuando la iniciativa de la holganza parte de los estudiantes.

La atmósfera general de indiferencia por las cosas que tocan a la educación nacional con el escepticismo desgraciadamente justificado en más de una ocasión, en cuanto al provecho que pueda sacarse de ella, reducen considerablemente la presión social, que obra siempre sobre la juventud con fuerza incomparable. Los profesores, a veces por falta de vocación, o de la «satisfacción interior» consabida, o por la idea que nuestra organización les sugiere de que sus deberes terminan con explicar a sus discípulos lo necesario para el examen, en que allá se las verán unos y otros, sin «entrometerse» a educarlos, esto es, a formar en ellos hábitos de trabajo, interés y amor por las cosas intelectuales, como un fin racional que son para el espíritu, o al menos como una gimnástica formal de éste, o como un factor de su cultura, o como una fuerza para su porvenir en la lucha de la vida, o siquiera como un placer, un goce, un recreo ,auxilian sin quererlo ese tedio, que la mayoría de la juventud siente por la mayoría de sus clases obligatorias. Ese tedio difícilmente nace en aquellas otras que elige libremente y donde, por el contrario, trabaja con más o menos intensidad, al lado, a veces, de un profesor menos capaz y de me

nos saber que los que en las otras, sin embargo, le aburren.

El punto doloroso, de donde todo arranca, se comprende bien cuál es: el examen. Ya se ha hablado de sus inconvenientes; aquí sólo toca indicar su pésimo influjo sobre la disciplina; tanto más, cuanto que frecuentemente se piensa y oye decir lo contrario: que, sin exámenes, ni aun este resto de disciplina podría mantenerse. Nada más erróneo. Sin duda, la expectativa del examen sostiene en el alumno el temor al juez, de quien puede depender la prolongación de su carrera. Pero este temor:

1.° Es funesto, de un lado, porque perturba las relaciones personales de maestro y discípulo, que versan sobre el trabajo y el estudio, y son, por tanto, de solidaridad y de cooperación, mezclándoles un elemento de reserva y aun de hostilidad; de otro, porque pervierte, a la par, el espíritu del estudio, que ya no se dirige aquí a enterarse de aquello que, por sí mismo, nos interesa saber del mejor modo, sino aprender lo que para el fin del examen importa, sin preocuparnos de si en realidad ello es de suyo tal como lo aprendemos, ni de si es o no interesante, ahogando toda tendencia a formarnos ideas objetivas y personales de las cosas, que, fácilmente, propendemos a posponer a las opiniones del juez por desacertadas que a veces nos parezcan; tanto más, cuanto que una experiencia triste enseña que el juez es muchas veces... No hay que decir, además,

hasta qué punto desmoraliza al alumno esta situación.

Cierto que, suprimido el examen, no por esto el juicio del maestro deja de tener influjo en la carrera del discípulo, y aun en su porvenir. Pero de juicios de esta clase, formados lentamente, merced a una constante comunicación durante cierto tiempo, por lo menos, verbigracia, un curso, dependemos todos en la vida, y no por esto ejercen sobre nosotros todos esa acción depresiva y esa tentación a servilismo, en que es más fácil caer en un momento de apremio, como en el del examen, que durante una serie de meses pasados en una serena familiaridad de maestro y discípulo.

2.° Mientras ha imperado el antiguo concepto, que se podría llamar autoritario, del profesor, y, en general, de toda función directiva social, estos sentimientos de temor y esperanza al premio y al castigo, juntos con la incomunicación y la distancia majestuosa entre el discípulo y el maestro, visto allá en una especie de Sinaí, reforzado por determinadas condiciones ceremoniales (1), han podido contribuir, quizá, a mantener, al menos, cierta subordinación material y exterior. Hoy día, y menos en los pueblos que, como el nuestro, aun se hallan en medio de la crisis revolucionaria, esos recursos van perdiendo, más y más, su eficacia bajo el imperio de ideas y

(1) Spencer.

sentimientos que tienden, no ciertamente (como parece y se dice), a destruir toda autoridad, sino a darle un valor real, no legal; interno, no aparente; flexible, no uniforme y rígido; en suma, a transformarla y espiritualizarla.

Nada revela mejor esta situación que la presente crisis de la disciplina académica. Aun suponiendo (contra las ideas jurídicas reinantes) que una corporación, como la Universidad, poseyese hoy verdadera potestad penal, como la que tiene el Estado, o como la que ella misma ejerció en otro tiempo, no ya de mera corrección disciplinaria (sobre la cual, por cierto, hoy también (1) se cuestiona), no se ve bien congruencia alguna entre la naturaleza de las faltas de disciplina y las actuales penas que se les impone. El alumno, cuya conducta llega a ser una perturbación en la vida de la Universidad; o aquel, quizá, cuya conducta inmoral fuera de ella alcanza gravedad para esto, se comprende que sea excluído de la corporación; pero no que deje de ser examinado y aprobado si sabe lo necesario, pues el examen no ha sido establecido sino para cerciorarse de esto, y no para «premiar» ni «castigar» la buena o mala conducta. En cuanto al famoso recurso de «dar por explicadas» tales o cuales lecciones, supone mucha inocencia creer que un alumno de la Universidad es enteramente incapaz de hallar otro medio alguno para averiguar las

(1) *Anuario de Schmoller,* 1901.

misteriosas respuestas a los arcanos del programa allá en su día. Y esto lo piensan hasta muchos profesores que explican su propio texto impreso y al alcance de todos.

La cuestión es todavía más profunda. Si aplicamos a ella los principios jurídicos que han ido privando de su antiguo poder penal a todas las instituciones consagradas a fines especiales, quizá vendríamos, sin violencia, a la conclusión de que, si la Universidad puede expulsar de su seno a sus alumnos, como cualquiera corporación o asociación para fines intelectuales, industriales, etc., no puede imponerles, propiamente, penas. Ahora, si, enteramente en otro sentido, nos obstinásemos en dar este nombre a toda acción correccional, no cabe negar a la Universidad, como organismo ético que enlaza a sus miembros, para llevar al más alto grado posible su educación general y profesional, juntamente, los medios para dirigir y corregir, por tanto, la formación de la juventud que le está por la nación confiada. Sólo que estos medios no son penas. Ni un consejo, por más o menos sugestivo, y aun imperativo, que sea, es una pena (nadie lo comparará, verbigracia, con una multa de derechos dobles o con la pérdida de curso); ni cabe acción educativa, y menos de educación correccional, sin transformar la situación en que hoy se hallan el profesorado y los estudiantes, de relaciones puramente exteriores, sin otra comunicación que el contacto efímero de la clase, insuficiente para llegar,

en el discípulo, a la raíz viva, de donde sólo cabe esperar toda mejora. La educación para la disciplina pide otra intimidad (1). Sólo en ella puede el espíritu joven abrirse a la afectuosa guía del maestro, que pone a su servicio su mayor experiencia para ayudarle a resolver, con sus dificultades en el trabajo, sus problemas personales de estudios, de carrera profesional, de conducta, de vida.

Todo lo anterior viene a parar a una conclusión, desconsoladora, probablemente, para muchos: que para la disciplina no sirven reglamentos ni hay recetas. Ni siquiera puede decirse que depende, tanto de un sentimiento del deber, a que el hombre de honor sujeta su vida (y cuya conciencia nos aviva, en caso necesario, el Código), como de aquella disposición del espíritu que halla en su obra un atractivo, un interés, que le mueve a ponerse por entero en ella sin sentir el esfuerzo, o, si acaso, sintiéndolo como un nuevo placer. Asonadas y motines para pedir vacaciones son posibles donde el estudio y la clase constituyen una tarea enojosa; a veces tan enojosa para el maestro como para el discípulo, con el natural influjo de esta disposición de ánimo; no cuando son un goce, donde la vocación se complace, aun sin pensar en el honrado servicio público que uno y otro prestan en ello. Se suele oir, con demasiada frecuen-

(1) Marion. *L'éducation dans l'Université*—aunque más bien trata de los Liceos—. Stanley Hall. *Confesiones de un psicólogo.*

cia, que la juventud no es amiga del estudio. La experiencia nos la muestra a cada instante (en su estado normal, mientras no está desmoralizada por el vicio) trabajando, leyendo, estudiando con afán, horas y horas..., pero sólo las cosas que le llegan adentro.

III.—Qué debe ser la Universidad española en el porvenir

I. La Universidad contemporánea

El concepto «Universidad» no es una idea absoluta que pueda, especulativamente, construirse; un factor eterno, indispensable, de la vida social; sino un concepto histórico. Sólo apelando a la historia, cabe, pues, definirlo. Y, al igual de toda cosa histórica, no es sino una forma peculiar de cumplirse en ciertas sociedades tal o cual función permanente, que, como todas, admite soluciones muy distintas, según la condición de los tiempos. ¿Cuál es aquí esa función? Desde un principio hallamos, más o menos vagamente, condensadas en las Universidades, y en proporciones diferentes, la investigación científica; la elaboración de la verdad así adquirida; su incorporación en el sistema de su cultura general; la trasmisión y difusión de esta cultura, de sus puntos de vista, sus sentimientos, sus ideales, mediante la enseñanza; la educación moral de la juventud;

su preparación para ciertas profesiones, con otras funciones que de aquí se siguen.

La historia, merced al análisis de los caracteres constantes de la vida humana, como por su parte la idea nos muestran al par, que estas funciones sociales constantes, aunque en grados de evolución muy diversos, las hallamos en todas las sociedades, por salvajes y primitivas que sean. Todas aspiran a darse cuenta de las cosas que las rodean—y aun más allá—de un modo más espontáneo, o más reflexivo, pero siempre tan intensamente como se lo permiten sus condiciones; todas se asimilan los resultados de la producción anterior; todas se elaboran una cultura; en todas las generaciones antiguas, los padres, los mayores, educan a las nuevas generaciones.

Pero no en todas hay Universidades. Como instituciones sociales que son, siguen la misma ley que las demás, a saber: nacen cuando el desarrollo de la vida en cada orden llega a reclamar, no sólo una división del trabajo para aquel determinado fin, sino la agrupación en un núcleo más o menos complejo de las fuerzas así diferenciadas. Así, la forma de la actividad, del órgano para ella, del producto, es diferente, y muy otra, por ejemplo, en el antiguo Egipto, que en Atenas, en Alejandría, en Roma, en Constantinopla, en Cairwin, en Córboba, en París, en Alcalá. Y cuando la Edad Media cristiana llegó a sentir con viveza el afán por intensificar, promover una cultura que ya no cabía en los claustros y pedía

el concurso de agentes *ad hoc,* más especiales y complejos, fueron germinando y condensándose aquí y allá para atender a aquellos fines, en cada nación a su modo y al compás de los tiempos. El espíritu gremial de las clases civiles, tan enérgico ya en el siglo XII, presta sus formas a estos grupos, según van siendo más ricas su vida y sus funciones, y mayor, por tanto, su necesidad de una estructura cada vez también más complicada. Y así nació la Universidad en todas partes: en Italia, en Francia, en España, en Inglaterra, en Alemania; al par con sus raíces locales y su tipo internacional *(Studium generale):* como una de tantas corporaciones civiles *(universitas),* ya de maestros (París), ya de estudiantes (Bolonia), ya tal vez conjuntamente de unos y otros (Salamanca), para aquel fin de cultivar los estudios y su enseñanza, coronando la educación nacional.

El nombre Universidad no siempre tiene luego este sentido de corporación particular. Ya se ha dicho cómo la Universidad de Francia, creación napoleónica, que en parte subsiste todavía en el fondo de las Universidades recientemente restauradas allí en aquel país, era la corporación nacional y única de todos los institutos de enseñanza, cualquiera que fuese su grado, organizada como una rama de la administración pública, bajo la suprema autoridad del ministro (Gran Maestre), y la inmediata de sus delegados, los rectores, que lo son a la

vez de las Universidades y de las respectivas circunscripciones territoriales (Academias). En muy otro sentido, la concepción de Krause, que en nuestro país han hecho popular el *Derecho Natural,* de Ahrens, y el *Ideal de la Humanidad,* de Sanz del Río—con ciertas interesantes diferencias entre ambos, que ahora no es ocasión de indicar—, atribuye también el nombre de Universidad al organismo nacional, no sólo de las funciones docentes, sino de toda la actividad científica que, a más de la enseñanza, abraza la investigación y la conservación a que corresponden, quizá, el laboratorio, en el amplio sentido, y sin quizá, la biblioteca. Y aun más, que por esta diversidad de contenido se distingue de aquélla en la sustantividad que reconoce a su fin y su consiguiente autarquía e independencia respecto del Estado. Pero, en los tiempos actuales, la Universidad se concibe en el sistema de la educación como el último grado de una jerarquía adaptada a la evolución del individuo, desde sus primeros momentos a su estado adulto.

De esta nota se ha querido, a veces, derivar dos ideas, bastante en curso aún. Es la primera, que el alumno universitario es el único que en su enseñanza despliega carácter activo, investigativo, heurístico; mientras que los demás «reciben», se suele decir, el conocimiento «hecho»; idea que no es completamente exacta, ni convendría que lo fuese: 1.º, porque los métodos de enseñanza tienden, cada

vez más, a expulsar de la educación todo dogmatismo y aprendizaje pasivo, aun antes de la escuela de párvulos (donde precisamente esa tendencia es una de las que representa Fröbel), a provocar la personalidad del educando, guiándola y dirigiéndola, sin duda, pero sólo a fin de que descubra por sí, hasta donde quepa y en el límite propio de su edad, cómo son las cosas que aspiramos a darle a conocer, con las naturales consecuencias de este principio en el resto de su educación. ¿Qué significa, si no, la intuición pestalozziana? ¿Se la ha creído nunca peculiar de la Universidad? 2.° Porque a su vez, en todas partes, falta aún no poco para que de la enseñanza universitaria se destierre todo dogmatismo. Y entre nosotros, no digamos. Precisamente nuestros gobiernos (volviendo la espalda a la historia) han proclamado más de una vez, y hasta con formas imponentes, que a la Universidad no va el estudiante más que a enterarse de las verdades consagradas y aceptarlas, a obtener esa «ciencia hecha», huyendo de novedades peligrosas.

No es, pues, exacto, que sólo el alumno de la Universidad es el que deba estudiar por sí mismo las cosas, en vez de aprender su descripción verbal o la idea que de ellas le dan el libro o el maestro. Lo que tal vez ha podido extraviar es que en la Universidad la enseñanza aspira, no sólo a ser intuitiva y personal, sino a dar un paso más, a ser científica, merced a procedimientos que le aseguren, no la cer-

teza usual mediata, que basta a todo hombre (incluso al científico mismo fuera de su especialidad como tal) y que descansa en bases presupuestas (v. gr.: el valor del testimonio de los sentidos), sino aquella certeza que camina siempre con su objeto sistemáticamente, sin dejarse atrás nada en suspenso ni apoyarse en hipótesis.

Con esta preocupación se enlaza otra de muy hondos alcances. Como, en el orden del conocimiento, es la ciencia—en su idea—el saber perfecto en que se dan todas las condiciones de aquél y más allá del cual no se concibe otro grado aun, siendo, por relación al pensar y saber usual, relativo y común, el superior; y como, por otra parte, vivimos aún bajo el predominio de la inteligencia («el espíritu es idea y pensamiento»), esta superioridad real y efectiva de la ciencia, *en su esfera,* suele llevársela a rastras, deformándola, a todas, y estimarla como lo primero y fundamental en el hombre, con postergación de todo lo demás y su cultivo, confiando en que eso de más y la vida misma entera se nos dará por añadidura. Y así la función del profesor de ciencia, del universitario, es de suyo, por ministerio de las cosas, por derecho divino, superior a todas las demás funciones. «Para maestro primario, ¿quién no sirve?», se dice. Sin reparar en que, mientras no se ha llegado a poner en la escuela otra misión que la enseñanza mecánica de masas numerosas en las «primeras letras», por el ansia moderna de ese mínimo

de cultura despertada en gran parte por la imprenta, las exigencias cualitativas de la obra y del obrero—¡y no digamos el presupuesto!—han tenido que estrecharse hasta rayar en la miseria.

Pero a compás que esa concepción se ha ido ensanchando, ahondando, transformando en esta otra, que la escuela, esa escuela primaria, la del pobre, la del pueblo, la de todos, tiene que tomar sobre sí la dirección de la evolución individual, de la formación íntegra del hombre, no reducirse a los informes y noticias más indispensables para no quedarse fuera de su tiempo, ni a adaptarlo a éste, y menos a hostigar su memoria, sino despertar y orientar e intensificar las potencias todas de su ser, ya las cosas toman otro aire. Por alta que la obra del científico sea, como en otro sentido la del sacerdote, o el artista, o el gobernante político, no lo es menos la cura de almas—o más bien, de almas y cuerpos—que al maestro encomendamos y de que pende, en realidad, y no por obra de charlatanes y retóricos, que se ven obligados ya, al menos, a injertar el tópico en sus arias tonantes o melosas, la cultura del espíritu nacional, la purificación de su moralidad, la nobleza de sus gustos, el refinamiento de sus costumbres, la elavación del ideal y hasta la salud material de la raza. El mundo contemporáneo ha comenzado a entrever la aurora de esta fuerza, que amenaza con ser la mayor energía social de nuestro tiempo, como que las pone a todas a contribución y a todas

las recoge y funde en el tremendo impulso silencioso con que desde el fondo del planeta levanta poco a poco las montañas—Hegel, allá en su alta cátedra; Pasteur, en su laboratorio, hacen su obra; Pestalozzi, la suya—. Tal para cual, y gracias. Cada uno va por su lado; son caminos, cosas diferentes; no grados—fines distintos.

Ante este nuevo orden de cosas no hay, pues, jerarquía; es decir, hay la jerarquía fundada en la superioridad accidental de las personas—jerarquía, por otra parte, no de prepotencia, sino de mayor responsabilidad y servicio—. Precisamente este es uno de los conflictos. La crisis que perturbó las antiguas escalas, fué la creación de la Escuela Normal, por Montesino, poco después ya decaída en su actual mísero estado. Entonces comenzó a dejar de ser el maestro primario un artesano más: si los medios para su formación, la organización de sus funciones y su retribución hubieran respondido al movimiento aquí, como en otras partes (1).

En el organismo de la educación hay dos órdenes: el de la educación general y el de la profesional. Ambas constituyen una serie de grados: en aquélla, desde el niño al adulto; en la segunda, v. gr.: desde el oficio manual más sencillo al del ingeniero. Ahora bien, en la Universidad contemporánea parece como

(1) Comienzan a llevarlos en todas partes a la Universidad. Y ¿cómo pagarlos ya? Crisis de los sueldos en todas partes. Francia, Prusia, Estados Unidos.

que se reúnen ambas series. No hay elemento de la cultura general ni profesión alguna que en ella no aspire—más y más cada día—a estar representado; su función, con respecto a los restantes órdenes, es investigar sus principios científicos, y construirlos, no sólo en una enciclopedia intelectual donde se penetren en mutua relación, sino en un instituto social de conocimiento y vida, donde toda actividad humana, diferenciada en una profesión específica, halle el grado superior de su aprendizaje (1). Por esto, la idea de excluir de la Universidad los nuevos oficios que la civilización va creando para atender a las nuevas necesidades, por científicos que sus estudios sean, ateniéndose a la tradición de nuestras Facultades clásicas antiguas (idea que es lamentable haya triunfado en el proyecto de ley de autonomía), no está acorde con la elasticidad que estos institutos siempre han sabido tener, como todos los que resisten a las oleadas de la vida, para acomodarse a los tiempos. Recuérdese que, al principio, ninguna Universidad tenía todas las Facultades. Bolonia, sólo Derecho; París, Teología y Artes. Según Davidson (¿y Denifle?), Oxford y Nápoles fueron las primeras que tuvieron cuatro Facultades. Y la de Farmacia es bien

(1) Esta parece ser la característica de la Universidad en nuestro tiempo, y hacia este ideal, al menos, tiende a realizarse hoy. Para mañana, ¿algo más? ¿Supresión de Facultades, v. gr.? Distinción entre esto y el humanismo de Schiller, Pearson, etc.

reciente y sólo nuestra. Con razón, pues, las Universidades contemporáneas han sabido seguir este mismo camino; las más, incorporándose las Escuelas de ingenieros; otras, creando para estas ramas verdaderas Facultades; otras, incluyendo en las Facultades de la presuntuosamente llamada «ciencia pura», estudios tan de aplicación como la Física industrial, la Agronomía o la fabricación de la cerveza.

***

Estas instituciones, como todas, cuando están sanas, responden a las necesidades de la vida en el medio social donde se desenvuelven, y siempre, sanas o enfermas, al estado general del espíritu, contra el cual no pueden luchar en ese medio, hasta que en él se inicia una corriente favorable al buen camino; por débil que sea, ya con su ayuda podrán hacer algo (1). Así, cada nación ha tenido y tiene hoy sus Universidades, concebidas y organizadas a su modo y cuya historia participa de las vicisitudes generales de su civilización. En nada, quizá, aparecen tanto estas vicisitudes, como en lo que toca a la base de su existencia y personalidad.

Las Universidades francesas, alemanas, dos de las

(1) La Ciencia y el medio; el individuo potente y la obra que produce, muy floja.

belgas, la de Portugal, las de la América latina, algunas de las anglo-americanas, son instituciones de Estado; pero ¡con qué divergencias! En Alemania, la Universidad es casi autónoma en lo que toca a sus fines científicos e internos; Italia y Francia comienzan a entrar por este camino; en los Estados Unidos lo es enteramente; en Portugal (1) y en España casi para nada. Las Universidades inglesas, la mayoría de las angloamericanas, dos—sin contar la nueva—de las belgas, son independientes del Estado; unas veces son antiguas fundaciones; otras, obra de Compañías de accionistas; otras reciben alguna subvención y alguna intervención consiguiente, sea del Estado, sea de Corporaciones locales. En cuanto a la religión, son las más neutrales: la de Lovaina, la católica de Wáshington, los ensayos más o menos imperfectos de Francia y aun de España, confesionales y puramente católicos (2). Las más, comprenden las Facultades clásicas; otras, sólo algunas de ellas; otras se extienden a las escuelas de Ingeniería, Comercio, Artes, etcétera, y las hay que sólo a estos grupos llaman Facultades, dando el nombre de Escuelas a la Medicina y al Derecho, y aun a la Teología, considerada como Instituto de preparación profesional para

(1) Última reforma de Coimbra.

(2) Con diferencias, v. gr.: en Wáshington hay profesores no católicos. «Esta es una casa de ciencia — decía a un viajero una de sus autoridades.—Entonces, ¿cómo darle el nombre de católica?»...

la carrera eclesiástica. Con otras muchas variantes en múltiples aspectos (1).

Pero si en la Edad Media pudieron todas ellas presentar ciertos caracteres comunes que las convirtió en Institutos internacionales de la Cristiandad—dejando aparte las musulmanas—en nuestro tiempo, donde las acciones y reacciones entre los pueblos son infinitamente más rápidas, más íntimas y enérgicas, ofrecen análoga homogeneidad, muy especialmente en cuanto a la misión que les corresponde; homogeneidad que se advierte, más que en la unidad de principios definidos, en la convergencia de las corrientes que, partiendo de distintos orígenes, parece que vienen a confluir a la elaboración de un nuevo concepto, vago todavía, pero que representará uno de los momentos quizá más influyentes en la historia de estos Institutos.

Oscilan éstos todavía hoy, quizá, alrededor de tres principales tipos, que hace algún tiempo parece que empiezan a originar otros, que van ya aspirando a fundirlos mediante una crisis, cuya resolución sólo cabe prever en líneas generales: el tipo *alemán,* el tipo *inglés* y el *latino.*

1. El tipo alemán es propio del imperio germánico, de Austria-Hungría, la Suiza alemana y los pueblos escandinavos; su forma más pura, Heidel-

(1) En la de San Luis de Missouri hay una Facultad de Trabajo manual.

berg, Jena, Berlín. Rusia aspira a separarse, en parte, de este tipo, al cual pertenecían sus Universidades del Báltico (Dorpat y Rostock), hoy rusificadas.

2. El tipo británico se presenta puro, como en Oxford y Cambridge, o modificado ya más a la latina, ya a la alemana, en Escocia, en Irlanda y en las nuevas Universidades; v. gr.: de Manchester, de Gales o Londres, en las colonias y en los Estados Unidos.

3. El tipo latino domina en Francia, Bélgica, la Suiza y la América latinas, Italia, Portugal y España.

La Universidad alemana tiene por fin capital la investigación de la ciencia y la educación de los científicos, fin al que se subordina todo fin profesional de otra índole, del cual procuran desembarazarse por el examen de Estado. La Universidad inglesa (la más evolutiva quizás) se propone la educación general superior de sus alumnos en los varios órdenes de la vida, y sólo como el primero de éstos (teóricamente), su cultura y aun educación en el conocimiento; pero, quizás más bien meramente intelectual, que propiamente científica. La Universidad latina, que tal vez ha roto más bruscamente con la historia, parece, sin embargo, la más estrictamente profesional, esto es, destinada a la preparación para aquellas carreras que, desde la creación de las Universidades, se vienen estudiando en éstas; por más que en muchas de este grupo ha desaparecido

la teología confesional o positiva, sea católica, sea protestante, reservada en los pueblos latinos, por lo común, a los seminarios.

Si los nombres y las ideas a ellos unidas no fuesen excesivos, y, por tanto, inexactos, se podría decir que la Universidad alemana es, ante todo, una institución *científica;* la inglesa, *educativa;* la latina, *profesional*. Pero formar científicos equivale a educarlos, aunque sea tan sólo para su especialidad, como tales; Oxford y Cambridge, además—los tipos puros británicos, —toman a agravio cuando se les discute su vocación científica; y no digamos cuando se moteja a su enseñanza, no sin razón quizá, de *diletantismo;* y los pueblos latinos difícilmente se resignan—como no sea el nuestro—a limitar la función de sus Universidades a una preparación para los diplomas, cerrándose a toda investigación desinteresada o desentendida de dicho objeto (1). En cuanto a nosotros, ya hemos visto que a esta tendencia, en rigor, obedece (al menos teóricamente) el doctorado. Lo que sí puede decirse, es que en cada grupo *predomina* una de estas direcciones sobre las demás. En las Universidades de los otros pueblos la mezcla es más visible. Esta era la situación hasta hace algunos años—quizá hasta el último tercio del siglo.

Ahora, ya se ha indicado que estos rasgos diferenciales parece que comienzan a atenuarse, merced a

(1) Véanse las Reformas en Cuba.

un proceso complejo de asimilación y fusión, estimulado, ya por la evolución de las ideas pedagógicas, que desde la escuela ascienden a la Universidad; ya por otras ideas, necesidades y movimientos del espíritu contemporáneo, atento a las nuevas exigencias sociales de la vida; ya hasta por el influjo de causas exteriores, entre las cuales tal vez deban ser incluídas la constitución y prestigios del Imperio alemán, el enorme desarrollo de Inglaterra y la reacción de los Estados Unidos sobre la vida europea y su creciente influjo en la comunión universal científica.

Así, conserva todavía el predominio en cada grupo la antigua concepción nacional que en él se moldeaba; pero cada uno, como que tiende a apropiarse los elementos de los demás, compensando su limitación y aproximándose cada vez más a ellos. La Universidad alemana, y más aún la francesa, tienden a desenvolver la función general educativa, física, estética, moral, de acción social, integral; en suma, característica de Inglaterra; y ésta, a fortalecer su elemento intelectual, multiplicando de día en día los medios de trabajo propiamente científicos con el afán que se muestra en la creación de las nuevas Universidades de Londres, Manchester, Liverpool, etc.

Lo que en todas partes parece, en cambio, disminuir, es el valor de la preparación puramente profesional, acercándose en esto a la concepción alemana, que pretende, sobre todo, formar científicos, a los cuales les será dado todo lo demás por añadidura. En

Francia, desde los primeros momentos de su profunda, discreta y bien entendida reforma de la enseñanza superior (1), la preocupación por el examen de aptitud para el ejercicio de las profesiones reglamentadas ha ido retrocediendo y amortiguándose; y la consigna de sus publicistas, pedagogos, científicos, legisladores, Gobiernos, ha sido restringirla hasta el último extremo y atribuir a las Universidades, como su primera función, la científica. La Universidad de Worcester es, más que nada, un sistema de seminarios y laboratorios. La última Universidad latina (la Nueva de Bruselas), el Instituto Católico de París, tienden a ser casi exclusivamente centros de estudios superiores, acompañados a veces de cursos de propaganda intelectual y social casi en el tipo de una extensión universitaria. En Italia, la tendencia alemana domina casi en absoluto, aunque ahora comienzan algunos de sus hombres a recomendar se combine con ella el elemento inglés y el norteamericano (2).

En este movimiento de asimilación, he aquí lo que parece que tiende a presentar cada día más relieve:

1. Relegar la preparación para los títulos cada vez a más secundario lugar, sea desenvolviendo en

(1) Véanse las fechas y textos más característicos.

(2) Véase, para este último, el resumen, según Cossío—en sus lecciones,—de los caracteres de la Universidad de los Estados Unidos. Además, «Pedagogía Universitaria», p. 41, Resumen.

todas sus consecuencias el sistema alemán de los exámenes de Estado, y dejando confiada la preparación para éstos al trabajo personal y privado de los candidatos sobre una base sólida, aunque elemental (en la cantidad), de estudios científicos; sea organizando escuelas para el aprendizaje, no meramente empírico (como el clásico inglés casi lo es todavía), sino teórico y práctico, científico y manual, en combinación con las de las respectivas profesiones, tribunales, hospitales, notarías, oficinas, talleres, escritorios, campos, fábricas, etc:

2. Reservar el primer lugar a la función propiamente científica; esto es: 1.°, a la investigación original del profesor, puesto ante todo para ello, sea por sí solo, sea con sus compañeros, sea, principalmente, y sobre todo, auxiliado y secundado por sus discípulos, cada uno de los cuales toma la parte de trabajo personal que corresponde a su grado de preparación para este fin, y a la publicación de su fruto en bien y servicio de la obra universal de la ciencia, en monografías, anales, revistas, libros; 2.°, a la formación del personal científico, esto es, de investigadores, en su aprendizaje de los métodos de indagación, auxiliando los trabajos personales elegidos por los estudiantes, adiestrados ya para esta iniciativa, pero necesitados todavía de cierta dirección; 3.°, a la educación de aquella parte del personal científico que se destina al profesorado, pues no es preciso ser profesor para ser investigador y hombre de ciencia,

lo cual quizá en ninguna otra nación se observa mejor que en Inglaterra (Hobbes, Bacon, Newton, Locke, Bentham, los dos Mill, Darwin, Spencer), tal vez, precisamente, por el mismo tipo tradicional de sus Universidades.

3. Todavía en la esfera científica, poner en relación, cada vez más íntima, en vez de la mera mecánica de coexistencia y mera yuxtaposición, los diferentes grupos de estudios, facultades, etc. A) Favoreciendo y estimulando que los alumnos de una de éstas tomen estudios de otras, aun las más opuestas, y aun obligándolos, a fin de compensar y mantener en su espíritu el equilibrio material (de la cultura) y el formal (de las facultades y tendencias); B) Estableciendo estudios comunes que reúnan en unas mismas aulas a estudiantes de varias Facultades, que así se habitúan a comunicarse, aprovechando sus diversos puntos de vista sobre el objeto común de estudio (como entre nosotros también acontece; v. gr.: con la química biológica, la psicología experimental, la sociología, la antropología, etc.). Este movimiento es debido: 1.° Al renacimiento del espíritu filosófico, que vuelve a buscar y construir los relaciones internas de las ciencias particulares todas, en una enciclopedia, como reacción contra el especialismo puro y simple; aunque no para acabar con él y sustituirlo con un diletantismo vago, sino para concretarlo, darle una base más profunda y traer a él alimento de todas partes; 2.° A la reacción

contra la educación unilateral y el profesionalismo, despertando en el estudiante un sentido e interés universal por todo orden de conocimiento y de vida, aun el más distinto de los suyos.

Por una aplicación de este mismo principio, vemos, por un lado, subdividirse hasta lo infinito las Facultades en secciones (1) y hasta en grados particulares (2); y por otro, llegarse a poner en cuestión la existencia de las Facultades mismas (3), que es llevar a lo último la subdivisión.

4. Interesarse, a más de esto, por la educación y vida general de sus estudiantes, juntando así a los caracteres de la Universidad *científica* alemana, los de la Universidad *humanista* inglesa, por las siguientes tendencias que hoy se advierten, y van siempre en aumento, en sentido de una educación integral y armónica de sus discípulos. *a)* La de todo instituto de enseñanza, sin distinción, por especial que sea, a preocuparse por la vida entera de aquellos discípulos (4), desde su desarrollo físico, su vida material, su salud, su hospedaje, su conducta moral,

(1) Berlín, el mejor ejemplo. El desarrollo de las ideas actuales imposibilitan que continúe la división de la antigua Facultad de Artes en Ciencias y Letras; así la Psicología experimental, la Antropología criminal, la Lingüística, la Prehistoria, la Sociología, etc., van errantes de unas a otras o duplican.

(2) Francia; agregación, «menciones» de los diplomas, etc.

(3) En el último Congreso de Enseñanza superior. Al principio en las Universidades no había distinción de Facultades. Véase Compayré, «Abelardo».

(4) Expresión teórica: Fröbel y Krause.

sus juegos y diversiones, su participación en la acción social, su porvenir, su auxilio en los malos tiempos, etc.; *b)* La tendencia voluntarista, tan prominente en la psicología y pedagogía contemporáneas (1) que, por reacción al intelectualismo anterior, pone a éste en segundo término, considera como lo primero en el espíritu, la voluntad, y en la obra de la educación, su cultivo (2); en su objeto y fines, en su energía, en su fuerza exterior productiva (3) y acción práctica (aparte de la importancia que, según ésto, tiene para la obra misma del conocimiento); *c)* El movimiento de continuo avance a poner a la Universidad en una estrecha intimidad cada día con las escuelas de carácter general (primarias y secundarias), que, al recibir de ellas inspiración y alimento, aprovechando el fruto de sus indagaciones, reobran en su enseñanza, extendiéndola e intensificándola por su carácter integral.

5. Como uno de los medios de esta educación total de sus alumnos, por un lado, y por otro, como una consecuencia de su concepto de institución corporativa de maestros y discípulos, llamar a éstos a participar en su Gobierno (4), no sólo en lo que toca a la administración, sino en lo técnico y científico,

(1) Wundt, James, Paulsen, etc.; Nietzsche, y no hablemos de los Schiller, etc.

(2) Wellington: Eton y Waterloo.

(3) Nuevo sentido del trabajo manual fröbeliano, *Learning by doing*, etc.

(4) No sólo como los *alumni* de Harvard.

donde siempre intervinieron antiguamente en España para el nombramiento de rector, decano y profesores (pues en la vida común y extrauniversitaria, continuamente hallamos, v. gr., lo que dentro de la Universidad nos parecía aquí absurdo, a saber: que el discípulo, a cierta edad, pide al maestro la enseñanza que necesita, la busca (1) y elige), ya promoviendo a la vez el espíritu de asociación entre ellos para el estudio, recreo, el mutuo auxilio, la ayuda y protección a la Universidad misma, etc.

6. Desenvolver esta misma acción e influjo, que acaba de indicarse, con respecto a todos los institutos consagrados a la educación nacional, generales, como especiales (2), *a)* Discutiendo, elaborando y suministrándoles las bases primordiales de sus respectivos estudios. *b)* Recibiendo en su seno y construyéndolo como uno de sus organismos e institutos, el grado superior de cada profesión (al ingeniero, al comerciante, al artista, etc.), como tiene al abogado, al médico, al farmacéutico. *c)* Interviniendo en la formación del profesorado de todas clases, con lo cual no hace más que recobrar una función que tuvo la Universidad en la Edad Media (3); los maestros

(1) *Optional studies* de los Estados Unidos. El Presidente Elliot.

(2) No con el carácter de subordinación jerárquica, como ahora se acaba de mandar (disposición del conde de Romanones, año de 1901), sometiendo la escuela al Instituto (!), el Instituto a la Universidad, la Universidad al Consejo.

(3) En los siglos XIII y XIV daban maestros para toda clase de escuelas, levantando así el nivel general. Davidson, 172.

mismos van hoy a las Universidades, en Inglaterra, en Suiza, en Francia, al menos para perfeccionar y completar sus estudios (1). Ya en Alemania se ha venido practicando de antiguo, y muy especialmente, desde Herbart; y en los Estados Unidos se desarrolla este movimiento, que defienden muchos educadores, entre ellos J. Dewey.

7. Ejercer esta misma acción, no sólo dentro del sistema específicamente organizado para dicha obra, y con respecto a sus instituciones particulares, sino fuera de ellas, amplia y libremente en la sociedad general toda, dirigiendo la evolución del espíritu nacional, en concurso con las restantes fuerzas que en ella actúan, y pedagógicamente, como la más intensiva (extensión universitaria).

Para este fin, hoy cada vez más complejo: 1.º Procura llevar los resultados de la investigación que elabora, sea por escrito, sea personal y oralmente, a incorporarlos en la cultura aun de las clases más alejadas de la Universidad y de elementos de instrucción; unas veces son las clases medias que, en gran parte quizá, pasaron un día por la Universidad, pero apartadas a poco de ella y mecanizadas en la lucha profesional por la vida; otras, las populares y obreras, rendidas por un trabajo que absorbe más de las horas útiles del día; otras, las ricas, degradadas y secas por la ociosidad, la frivolidad y la insignifican-

(1) Congreso de Enseñanza superior.

cia. 2.º Llevar hasta ellas el amor, el sentido y la técnica de la investigación científica propiamente dicha, despertando tantas energías como en beneficio y goce propio pueden venir, desde los más remotos ámbitos, a cooperar a la obra de la Ciencia, que así viene a ser, más y más cada día, una obra universal, aprovechando lo grande y lo pequeño, todo cuanto puede ser vir a su fin. 3.º Levantar, a la vez, el alma del pueblo entero (1), así en su parte sana como en la enferma, inmoral y pervertida, no sólo por esa propaganda y difusión intelectual, sino depertando en ella el sentido del ideal que nos emancipa de la vulgaridad y da gusto y sabor humano a la vida. Ese goce, sea de la poesía, en el arte, y en la naturaleza, del campo, los viajes y excursiones, las colonias, los juegos y demás ejercicios (nobles) corporales—nobles, digo; no los toros y el tiro de pichón—lo lleva al alcance de todos, no con la condescendencia gratuita del superior gubernamental y benévolo para con el súbdito, inferior y distante de él en conocimiento, o en moralidad, o en fortuna (2), sino con la conciencia del hermano para con el hermano, que, sin acepción de personas, reparte como el sol luz y calor a unos y otros, que obra en caridad, que a la vez es rigor de justicia y pone en ello su alma entera. Y con todo, recibe harto más que lo que pone en

(1) ¡El agustino, P. Rodríguez, se burla de lo del alma nacional!

(2) Barnett.

edificación moral, paz interior, régimen de sí propio, intensificación de la persona, florecimiento ideal del espíritu.

Ni para aquí. El conocimiento de las cosas y el goce honrado de ellas, no son el hombre todo. Cultivan sólo en él la actividad contemplativa, receptiva, pasiva, si puede así decirse; la que construye el ideal, no la atlética moral, la disciplina de la acción, la rapidez en las decisiones y en el golpe de vista, la tenacidad heroica en el propósito, la prudencia en la elección de los medios, el tacto para combinarlos, el valor sereno en la contrariedad, la humanidad en la lucha, la dignidad y la humildad en la victoria.

En tal obra de educación social libre, la Universidad contemporánea no se cierra en sólo iluminar y recrear las almas, sino que aprovecha esto mismo y todo, para mover a la fecundidad de una vida cada vez más eficaz, más llena de energía y buenas obras, más honda, más útil, más noble, más armoniosa. Y para que este su nuevo ministerio exterior, abierto y expansivo, sirva al par a su obra más íntima en la formación de sus propios hijos, como aprendices de esa vida, lo va tomando sobre sí en todas partes, no mediante una sola de sus fuerzas, el cuerpo docente, sino *toda ella,* vuelta por la realidad a la concepción orgánica española. Maestros y discípulos, a despecho de los reglamentos, se juntan al menos en medio de la sociedad, al aire libre, en un solo cuerpo y un alma, donde cada cual

da su parte para el fin común; obra, por una parte, de la serenidad, de la reflexión y la experiencia, y, por otra, del brío y el empuje inicial de la idea y la honrada alegría de la vida.

Esto parece, por todas las señales, que quiere ser hoy la Universidad; no sé si a tanto aspiró nunca, ni lo fué en sus mejores y más espléndidos tiempos. Así, tiende a ser, no sólo una corporación de estudiantes y sabios, sino una potencia ética de la vida. Decía el ilustre Moreno Nieto que «la iglesia ha perdido en nuestra sociedad la cura de las almas y la han recogido la ciencia y la filosofía». No es exacto, ni hace falta tampoco que lo sea. Le basta a la Universidad llevar su propia obra de frente, acompañada de las demás fuerzas morales. El mundo moderno es ya demasiado complejo para ser dirigido por una sola de ellas.

II. La reforma

Tal es el camino que, si las observaciones que precedan aciertan, parece que van tomando hoy las Universidades. Cada una lo toma a su modo, y más o menos lentamente, según su sentido de la vida y sus medios; pero todas marchan juntas por el mismo. Y aunque el hecho histórico puede bien ser morboso, por más que tenga sus causas (la enfermedad siempre las tiene); y aunque no faltan, dentro del mismo cuerpo universitario, hombres de autoridad que piensan que nuestro más apremiante deber no es entrar más y más en Europa, sino justamente *deseuropeizarnos* (1); o, por otro estilo, que debemos huir de las corrientes internacionales que hoy dominan, y de toda *imitación* extranjera, buscando el fondo *castizo* de nuestro ser y nuestra historia y cultivándolo con ahinco, no es aventurado asegurar que el rumbo que lleva la Universidad en las principales naciones, concuerda no sólo con las tendencias, sino con las verdaderas necesidades de la

(1) Orti, Gil Robles, etc. En contra, Costa, Unamuno...

vida actual. Pues cabe distinguir en esta (ciertamente, no sin esfuerzo, como siempre acontece), lo sano y lo enfermo, a saber: según que representa el modo de realizarse ahora en las condiciones presentes, la evolución ascendente hacia el ideal previamente hallado como el racional para todo nuestro horizonte visible, y que, por tanto, sirve de criterio; o, por el contrario, la acción de fuerzas deprimentes que nos apartan de él y arrastran hacia abajo (1).

La observación de ese rumbo y la crítica que de nuestro estado, aunque someramente se ha hecho antes, parece indicar el sentido general, según el cual parece que debería orientarse la Universidad española. En todo ello van implícitas sus razones. Ese sentido general, como todos, puede concretarse de modos muy diversos. Los tiempos, los recursos, el medio, el estado de la opinión y otras infinitas circunstancias, determinan los varios tipos históricos de una misma tendencia. Sin que tengamos que preocuparnos por ello, la variedad surge inevitable de suyo; así lo acreditan el origen y la evolución de las Universidades mismas, con ser tan esencialmente cosmopolitas como otras creaciones coetáneas, y no menos grandiosas; v. gr.: la arquitectura ojival. Como si fuera menester otra lección más de que sólo

(1) Ahora, ¿cuál es ese ideal? Resumen en fórmula escueta. Acabar con el examen; educación profesionalista, práctica...

ahondando en lo universal es como se es más individual—lo más universal es lo más individual.

La reforma, ante todo, tratándose de un instituto social, descansa sobre ciertos supuestos, sin los cuales fuera vano pedir ni esperar cosa alguna. Es el primero una disposición general favorable en el espíritu público, y aun en el de las instituciones que han de ser reformadas (1). Luego vienen los problemas referentes a los medios para la obra: personal adecuado, recursos materiales y otras condiciones que ya no son quizá tan importantes. ¿Existen hoy en España las principales siquiera?

Según ya se ha indicado, en cuanto a lo primero, el estado general de los ánimos, respecto de la Universidad, es contrario a su actual situación. Cada día la desaprobación se acentúa, el desvío crece; con él el número de familias que envían a estudiar a sus hijos al extranjero en aquellas profesiones en que esto no compromete seriamente su porvenir, como en las llamadas «técnicas», con lo cual no pierde ciertamente la nación, ni las necesidades de su vida, aunque sí el crédito de los institutos públicos y de los que así se desentienden de ellos, y, sobre todo, lo que viene con él; y esto es lo grave: su razón de ser suficiente. Ya algún diario importante dejaba

(1) ¿Quién hará la reforma? Ojalá ella (la Universidad) la hiciese y pidiese. Pero ya se ve su escaso interés por la ley de autonomía; y sólo suele pedir aumento de sueldos. ¿El Gobierno? ¡Bueno está! ¿Las Cortes, en ley?!!!

entrever que, con enviar los jóvenes fuera, podríamos cerrarlos. Pero ninguna nación que ha tomado el verdadero camino para salir de su atraso y enviar a centenares y a miles a sus jóvenes fuera, ha cerrado sus instituciones, sino que las ha fortalecido y mejorado (1).

¿Qué haríamos sin ellas? ¿Podrían sustituirlas los estudios universitarios organizados por las corporaciones religiosas? La experiencia ha mostrado que, juzgándolos benévolamente, lo menos que puede decirse es que no son superiores a los del Estado (ni era fácil, saliendo todos de la misma cepa), salvo en el principio de la tutela del alumno en el internado, para sus estudios y para su vida moral: principio en sí mismo sano y que, por serlo, hasta en los casos en que apenas subsiste de él una vana apariencia teórica, tranquiliza a las familias, tanto más, cuanto menos capaces son de pensar en ello. En esto, al Estado le sería difícil, pero no imposible, lograr igual confianza.

El vulgo, en general, cree que nuestra enseñanza superior es demasiado abstracta y teórica; las personas que la estudian por dentro, que es demasiado elemental, más bien superficial y libresca, asediada por la preocupación cuantitativa (casi nunca lograda, por fortuna), de recorrer todo el famoso programa de cada asignatura en el curso. Unos y otros

(1) Esta parte debería fundirse con lo que sigue.

echan de menos las prácticas en todo, desde las lenguas a la física o la geología; diciendo que, o no existen, o son casi siempre deficientes. Hasta en la medicina hay alumnos que no han disecado un cerebro ni visto un parto.

Ya se comprende, además, que la aglomeración en las clases hace imposible la dirección personal del alumno, y, a veces, hasta la simple comprobación de su asistencia; el examen, que todo lo pervierte y lo pudre, es insuficiente además como garantía del aprovechamiento de los estudios, lo mismo cuando se reduce a una vana fórmula que cuando pretende ser severo y apura sólo la memoria de una especie de duelo a muerte (académica) entre el juez y el reo, ambos a la antigua, que nunca se parecen menos a un maestro y un discípulo. La desmesurada duración de nuestras carreras, en comparación con lo corto de su aprovechamiento (en parangón con las de fuera), la indisciplina, las vacaciones frecuentes, con otras faltas que se ha procurado hacer notar, son causa de universal disgusto.

Espíritus pesimistas, impulsivos y de estructura revolucionaria, piensan si sería bueno reducir las Universidades, y hasta suprimirlas todas, enviando a un gran número de estudiantes al extranjero; a los demás a sus casas a tomar oficios manuales y aguardar mejores tiempos y mayores medios para reorganizarlas, haciendo tabla rasa de sus elementos presentes, en gran parte averiados. Ningún pueblo

moderno parece haber tomado en serio este camino. Los más necesitados de urgente reforma, sea en la primera enseñanza, sea en toda ella, Inglaterra, Francia y Japón, en el último tercio del siglo XIX; la Italia de ahora mismo; más en pequeño, Cuba, Puerto Rico, Filipinas, que manteníamos en tal atraso real (no obstante leyes escritas en el papel), han procurado siempre unir dos cosas: *a)* Crear nuevos organismos, libres de una viciosa tradición y destinados a ser, ante todo, campos experimentales de ensayos y tanteos, cuyos éxitos aplicar luego a los demás institutos. *b)* Aprovechar las fuerzas existentes en estos mismos, protegiendo las sanas, mejorando las enfermas y rodeándolas todas de condiciones capaces de estimularlas a una vida más robusta por más anchos caminos.

No hay ejemplo para nosotros más adecuado que el éxito de la obra de la República francesa en la primera enseñanza. A la vez que organizaba esas escuelas normales de Fontenay y Saint-Cloud, tal vez sin rival en Europa, y cuya acción ha transformado del modo más profundo (y más rápido a un tiempo) su escuela primaria, atendía a la mejora del personal existente, de su cultura, de su preparación, de sus dotaciones, de los locales escolares, del mobiliario, de los libros, del material de enseñanza. Entre nosotros ha habido relámpagos de este mismo buen sentido; pero sólo relámpagos. No fué otra cosa el experimento de Montesino al crear también la Escuela

Normal. Más reciente y bastante análogo en todo, incluso en la hostilidad necia y natural que suscitó al principio, está el experimento del Museo Pedagógico. Esperemos que todavía no caerá como las Normales.

Que dentro de la Universidad actual hallan eco estas tentativas, no es dudoso. En sus publicaciones, en los congresos, en la obra viva de la cátedra, en la iniciativa para la acción social libre, fuera de las tareas académicas y aun del recinto de la Universidad, se muestra de algún tiempo a esta parte que el espíritu del profesorado va poco a poco trasformándose y, lo que importa más, consolidándose en núcleos de actividad enérgica que llegan ya a caracterizar algunas de nuestras Universidades. Quizá en todas ellas hay señales de esta nueva vida; algunas las dan evidentes, y condiciones peculiares de localidad, combinaciones felices, acaso acccidentales, han permitido ya lograr, a veces, resultados de notoria importancia.

En esta obra social no basta la acción de una de las fuerzas que en ella intervienen, ni de varias; son menester todas: el profesorado, los estudiantes, la sociedad, el Estado.

Al primero, en especial a la parte de él que se halla más dispuesto a auxiliarla eficazmente, sea por su edad, sea por las circunstancias de su formación o las de su vida, no le pide ella poco; y, sin embargo, nada menos hace falta: que condense su alma en

la vocación de su fin. Esta intimidad objetiva se desbordará luego, al punto, en intimidad personal de cada uno: *a)* con sus compañeros, que entonces serán verdaderos colaboradores, cuya acción se compenetra y cruza, multiplicando en todos sentidos su eficacia, hoy reducida al corto resultado de una mera suma, y en que aprovechará cada cual, sin esfuerzo, el fruto logrado por los demás, ensanchando y compensando su espíritu y la propia especialidad que cultiva; *b)* con sus discípulos, que ya no serán para él una turba de gente extraña y semianónima, con la cual no tiene otro contacto que el de sus deberes oficiales y puramente académicos, sino una familia espiritual, cuya cura de almas le está confiada en conciencia, y cada uno de cuyos individuos tiene derecho a hallar en él dirección y auxilio, no sólo en sus estudios, sino en todos sus problemas personales, su cultura, su formación intelectual y moral, su orientación profesional y hasta de conducta en la vida. La del joven ya no cabe en la casa y tiende a esparcirse en la sociedad (1); por donde, al atenuarse frecuentemente, por lo mismo, la autoridad de la famila, es bien que encuentre en medio de la complejidad que le aturde, y de las solicitaciones que le arrastran, y de la contrariedad que le quita los ánimos, el consejo afectuoso de una expe-

(1) Sanz del Río. Discurso de apertura de la Universidad Central en 1857.

riencia que apoya la evolución de su personalidad; que representa para él un impulso ascendente; que despierta el ideal en aquella parte que le corresponde en la división social del trabajo, y que le ayuda a desenvolver el individuo original que tantas veces, sin esto, casi muere en nosotros (1).

En su clase, el profesor, después de un siglo de revoluciones, no es ya (por fortuna) para sus discípulos, ni para nadie—¡seamos cautos!, para casi nadie—un oráculo, el ser campanudo, maravilloso y omniscente, cuyo honor está comprometido, si no ha agotado la ciencia que cultiva y que le ha rendido, humilde, hasta el último de sus misterios más recónditos. Ya nadie le pide que tenga preparada respuesta—o la improvise neciamente—para cuantos problemas le suscita el espíritu vivo, inquieto y fecundo del joven, ansioso de saber, aunque no siempre tan ansioso, felizmente, de aprenderse de memoria los libros de texto, y tanto menos, cuanto más profunda es en él la alegría con que gusta la novedad de los mundos que en el conocimiento descubre. Es ya un lugar común, al menos en los labios, que hay que renovar los métodos, haciéndolos activos, personales, tendiendo a favorecer la evolución formal del espíritu y hacer que éste (aficionándolo al laboratorio, a las lecturas libres, al verdadero estudio—a la investigación—, sea del dato histórico, arquelógico,

(1) Sanz del Río. Discurso.

estadístico, geográfico... sea a la propia elaboración de todo ello) busque y halle, por sí mismo, los materiales que ha de construir su pensamiento, y que sólo de esta suerte hace *suyos:* si no, quedan tan extraños a él y tan estériles para su educación y aun para su mera cultura, si es tal cultura, como los libros en los estantes de una biblioteca cerrada, ¡como suelen estarlo las nuestras!

Mucha falta hace estudiar para saber que se ignora, y adquirir aquella humildad y sobriedad que recomienda el apóstol, y que no es una mera forma de vana presunción y afectación, especie de coquetería frívola, indecorosa y profana, sino la conciencia de nuestra limitación y la reverencia a la verdad, que podemos y debemos, sin duda, conocer, pero que rebosa inagotable del borde estrecho de nuestras reducidas fórmulas. En un país atrasado, cualquier vulgar trabajador—y este es uno de nuestros más graves y frecuentes peligros y pecados—propende a creerse un personaje homérico, frente a las enormes masas de colegas indiferentes, abandonados e ignorantes; si se mide con los obreros de otros pueblos, fácilmente se reducirá a sus justas dimensiones; pero si se compara con lo que su fin le demanda, pronto se disipará toda complacencia de sí mismo, y se despertará, a la vez, en él la conciencia de la dignidad y de la pequeñez de la reducida obra que le es dada.

Para este fin, el profesor no necesita sólo labrar

el campo a que su vocación especial le lleva, y cuyo cultivo da centro y significación a su vida, sino también en los principios del arte de la educación y la enseñanza, principios que hoy son ya una ciencia (como quiere serlo el estudio de todo arte), por más que todavía piensen muchos con Wundt, Münsterberg, Foulliée y tantos otros, que es cosa *gratis data,* de dote personal, de inspiración y genio. Sin duda, el genio nada estorba en cosas de educación, ni probablemente en ninguna; sin duda, también, la Pedagogía no da recetas para educar, como no las da la estética para pintar buenos cuadros; ni la moral, ni la mecánica, ni la jurisprudencia, ni la higiene, ni la política, ni siquiera la medicina, suplen con ellas la aptitud personal característica de toda profesión, ni el tacto imprescindible, propio de toda acción, para adaptarse a cada caso individual, eternamente nuevo. Las recetas no sirven más que para hacer pedantes. Pero el poeta que canta con la divina inconsciencia del pajaro no es fácil aventaje a los que cantan como Goethe, Leopardi o Carducci, a cuyo genio es dudoso haya causado su profunda cultura graves daños.

Para las ideas que hace dos siglos tratan de abrirse camino en el mundo, no cabe ya distinguir las profesiones, como en tiempo de Aristóteles, en liberales y serviles; pero sí a los hombres que las desempeñan: libres, si para ellos su obra constituye, en sí misma, la preocupación ideal de su vida; esclavos, cuando no trabajan sino por la paga, sea ésta el di-

nero, sea la infantil gloriola, el poder, el recreo u otros móviles, pero todos ajenos a su verdadero motivo libre, ya más, ya menos subalternos. Y, a su vez, aquellos oficios humanos han llegado, pues, a ganar, la condición de superiores y libres, nobles cuyo aprendizaje y cuyo cultivo han conquistado ya trabajosamente en la historia una elevada complejidad intelectual, capaz de despertar un ideal, a que acompañan sentimientos y motivos superiores morarales, con que, a veces, por cierto, se ufanan los hombres, olvidando sus humildes orígenes (1). A ellos va correspondiendo, en nuestro tiempo, más y más el magisterio primario. El de la Universidad viene perteneciendo a este grupo «aristocrático» hace siglos. Esperemos que, entre nosotros, sepa no descender cuando aquél sube.

***

El estudiante, no el maestro, es el primer elemento de la Universidad. Se concibe una corporación de autodidactas, sin maestros, que cultivan por sí los estudios. Una academia no viene a ser otra cosa. Y se concibe que en Bolonia los estúdiantes fuesen lo primero, y que Clark (2), al fundar su Universidad,

(1) El pedagogo, el curandero, el operador (barbero).
(2) Monografía sobre las Universidades de los Estados Unidos.

considere que allí todos son estudiantes, más o menos adelantados y experimentados, sin la división, en dos grupos radical y absolutamente distintos: los que *dan* la enseñauza y los que la *reciben*. Más de un profesor debe no poco a sus alumnos; no ya en el estímulo para el trabajo y en tantas otras cosas como da siempre el espírtu joven, sino en colaboración real y efectiva (1). Lo que no se concibe es una corporación de maestros sin discípulos. En París, los estudiantes podrían estar fuera de la Universidad, como corporación, pero dentro de las clases.

Toda enseñanza es, sin duda, una educación, aun aquella que más rehusa serlo, como acontece con la pasiva y memorista al uso (2). Quiéralo o no, es una dirección, una sugestión, una tutela; ahora, que lo es tanto más, cuanto más respeta la personalidad del menor. Pues el fin de toda tutela—y aun de todo gobierno—no es afirmar la inferioridad y subordinación de aquél y mantenerla indefinidamente, sino ayudar a su evolución hasta crear en él un hombre dueño de sí mismo, capaz de trabajar y valerse por sí; un núcleo de fuerzas espirituales con iniciativa individual, una persona libre. La enseñanza organizada para la mera asimilación y trasmisión del patrimonio actual, en cada tiempo, haría de cada nación una Chi-

(1) Casos recientes en Alemania y Francia, en que los estudiantes han reclamado que se les reconozca su parte en esta colaboración.

(2) Gil Robles, en contra; luego, en pro.

na (1). Como dice Spencer: «Harto nos gobiernan los muertos.»

Ya se ha dicho lo que son nuestros estudiantes. Pueden ser ser otra cosa; sobre todo si hallan en la Universidad el calor y la intimidad de un hogar, y no la sequedad de la oficina. La evolución de un hombre depende de la acción de varios factores: la herencia, el medio, su propia acción, que se vale de ambos. Una parte del medio es la Universidad; parte que puede hacer mucho, pero a la que no podría pedirse todo (2). El tipo actual de nuestra vida nacional es muy bajo: en su cultura, en sus condiciones materiales, en su ideal, en su trabajo, en sus diversiones, en sus gustos. Ya es un lugar común y tema socorrido para juegos florales, el de la «importancia de la educación», a cuyos prodigios y magnificencias cantan sonoros himnos los periódicos que consagran una plana a la lotería, otra a los toros y a los crímenes de sangre—que es la misma cosa—y los Gobiernos y Parlamentos, que «derrochan» la fortuna pública en que nos rehagan el alma nacional maestros de a veinte céntimos diarios.

La juventud es la que ha de cambiar estas vergüenzas, si ha de venir de dentro el cambio. Y, aun sin quererlo, en ella, la parte principal, la dirección, toca a los estudiantes. Si el ejemplo y la presión del

(1) Davidson.
(2) La pedagogía de Natorp, sobre esta insuficiencia.

medio los mantienen, como ahora, en la vulgaridad, la charlatanería, la audacia y la insignificancia; si no saben hacer de la Universidad una fuerza de intensa energía que, para las pequeñas cosas, les ayude a luchar y a vencer; si no aciertan a dar una fórmula real a las vagas aspiraciones que en esa edad agitan siempre el espíritu, y que, sin ella, tan fácilmente lo corrompen; si no aprovechan los años mejores y más plásticos para trabajar con varonil esfuerzo por la transfiguración ideal, moral, intelectual, material de su vida y persona, y todo esto sin perder la alegría, el encanto, la frescura de esa vida que germina en el joven y que han de reservar pura, serena, honrada y sana, para darla, no sólo material, sino espiritualmente, a sus hijos...; la historia hará su obra en esta tierra como en las demás. Pero ¿cuándo? ¿Por medio de quiénes? ¿A qué precio? Si estas preguntas los dejan mañana tan fríos como hoy, no vale la pena de que haya Universidades en España.

***

Del estado de la sociedad con respecto a las Universidades, ya queda hecho mérito. De los dos grados por que parece pasa siempre la evolución del espíritu público en toda reforma, a saber: el descontento de la situación actual y la consolidación en un sentido concreto de las tendencias a modificarla; la

opinión común no ha llegado aún más que al primero, y comienza a revolverse inquieta, de cuando en cuando, preguntándose hacia qué lado del horizonte debiera mirar y encaminar su impulso. El instinto no basta para obra tan compleja. Tienen que intervenir las fuerzas morales definidas, que a la vez recogen y dirigen esas corrientes difusas, y, en acción y reacción con ellas, contribuyen a acentuar, primero, su sentido, a unificarlas, y a darles, por último, expresión en una fórmula completa, que luego propagan en el espíritu social, hasta echar en él raíces. Los escritores, las Asociaciones, los Congresos, procuran remover ese espíritu y ofrecerle los datos necesarios para que la unificación tenga condiciones de estabilidad que eviten en ella las sacudidas y el arranque convulsivo de que difícilmente puede esperarse otra cosa que la recaída en el marasmo. Desde el libro, la revista, el periódico profesional y el político, las Sociedades, las reuniones, a la intervención en ese comercio de la conversación común cuyo influjo es enorme (1), y que constituye el fondo elemental donde todo germen ha de desarrollarse, todo es poco; y cada cual que sienta condensarse en su pensamiento otra cosa que una ocurrencia liviana, inconsistente, tráigala al acervo común después de repensarla, donde siempre, por poco importante que ella sea, obrará como una fuerza, cuya

(1) Véase Tarde.

acción, inevitablemente, entrará en la resultante.

Los partidos políticos son una de estas fuerzas, y en nuestra sociedad de las más influyentes, al menos en las apariencias; no tanto porque contribuyen a elaborar fórmulas de legislación y de gobierno, que la experiencia nos enseña a reducir a su valor módico, cuanto, principalmente, por lo que sus órganos en la Prensa, en el Parlamento y en todas partes, labran la opinión, en cuyos extravíos (que tienen buen cuidado de repudiar después, cuando fracasan) les incumbe casi siempre una de las más graves responsabilidades. Si haciendo penitencia, en esta cosa al menos, llegan a entender que el problema de la educación nacional no es un problema de de partido, sino que pide el esfuerzo de todos (y aun así será bien poca cosa para lo que hemos menester) sobre la base de la más serena y honrada neutralidad doctrinal, política, religiosa, de todas clases, que va, poco a poco, procurando realizar las soluciones comunes, apremiantes y universalmente aceptadas, y trabajar por venir sobre el resto a análoga concordia; si propaga el afán por las cosas de sustancia, sólidas y prudentes, y el desvío por las ruidosas, cursis y brillantes, de que hoy, tanto unos y otros, por desdicha se prendan; si mueven a cada cual para que aporten a la empresa común su contingente de ideas, de acción, de adhesión, de dinero; si se resuelven en conciencia a renunciar al vértigo de las soluciones improvisadas y efímeras, que ape-

nas logran sino aumentar la inquietud; si enseñan que, para todo esto, hay que aprovechar la experiencia de otros pueblos, y no sólo de los que van al frente, sino de aquellos que, apartados como nosotros, unos más, otros menos, de la corriente central de la historia, han sentido con mayor indomable energía el ansia por ganar rápidamente lo perdido, y lo han ganado; si no se dejan contagiar por el sofisma de nuestra pobreza, hija primogénita de nuestro decaimiento, y con la que se quiere encubrir la falta de virilidad y de brío para salir de estas desdichas, recogerán al cabo algún bien entre tanto esfuerzo vano, consumido en sus luchas, que nuestra miseria hace a un tiempo inevitables y estériles (1).

***

¿Qué pedir al Estado o, para hablar con propiedad, al Gobierno? Sin duda, y ante todo, lo que Diógenes a Alejandro: que no nos quite el sol. Es menester que la Universidad se acostumbre a la idea de que, de día en día, los tiempos le recomiendan que busque su centro de gravedad en sí misma, su auxilio en la sociedad, y pida al Estado menos cada vez, conforme vayamos siendo más capaces de tomar so-

(1) Aquí había que decir cómo han de ayudar estas fuerzas a la Universidad.

bre nosotros la responsabilidad de la vida adulta a que necesita volver entre nosotros. Y así irá restringiendo, por su parte, el Estado la tutela que puso en sus manos nuestra historia y de la que tanto se ha servido; pero cuya escasa utilidad presente para el régimen interno de la educación, enseña que la vida tiene que venir ya de otra parte. Quizá en otras naciones sea otra la necesidad y otro el proceso. En todas, sin embargo, parece que la acción del Estado tiende hoy a limitarse en lo que toca a la dirección sustancial de la Universidad, y aun de todas las funciones técnicas, aun allí donde la tutela llegó, como en Francia con el primer Imperio, a una dictadura, o, más bien, a una tiranía, que pretendió arrastrarla al servicio de intereses prepósteros.

La acción exterior, imperativa y coercitiva del Estado en los diversos órdenes de la vida espiritual, es, directamente, casi nula; pero, indirectamente tiene su eficacia. Por una parte, da condiciones materiales, protección, recursos, etc., que, por sí mismos, no producen la obra; pero la hacen posible y, hasta acaso, fácil. De otra parte, sus declaraciones excitan en nosotros representaciones análogas, cuya sugestión permite se despierten sentimientos y disposiciones que responden a aquéllas, incluso cuando le son contrarias. Además, sus preceptos, las formas que propone, las líneas de conducta que indica, ejercen también cierta coacción moral, más que por la sanción y pena materiales, que hoy ya las menos ve-

ces las acompañan, por el prestigio tradicional de esa antigua fuerza, que cada día se va evaporando y espiritualizando. Quizá a poco más que a esto se pueda reducir, en el fondo, todo lo que, a pesar de su aparato solemne, toca hacer al Estado, principalmente por las obras espirituales. La causa, el impulso para ellas, viene de otra fuente.

He aquí por qué su acción para con la Universidad se limita: 1.°, a darle aquellos medios necesarios para su obra que dependen de él; 2.°, a fortalecer en aquella institución y en la sociedad la conciencia del valor de esa obra. Cuánto puede lograr en este sentido, se comprende; como también que no es esto lo que se le suele pedir, sino que obligue a hacer la obra misma que responde de ella; que, por el imperativo, la vigilancia, la intervención, la amenaza, la pena, construya desde fuera un mecanismo que haga las veces del espíritu ausente. Después de todo, ¿qué se ha pedido, sino esto, a las Constituciones modernas?

III.—Conclusión

Si en la dirección general que debe adoptar la Universidad española no parece que hoy quepa perplejidad, en el pormenor y en la aplicación, ¡cabe tanta! En los principios expuestos puede hallarse, tal vez, una guía; pero sólo de las condiciones, los medios, la ocasión, el lugar y demás factores individuales, depende la solución en cada caso; solución que, por lo mismo, no debería ser única, sino adaptarse a las circunstancias particulares de cada Universidad, dentro de ciertas líneas comunes.

Por esto, dejando abierto el camino para esas diversas soluciones, siempre relativas e históricas, a la acción de estos elementos y al tacto necesario para combinarlos adecuadamente, se limita el siguiente resumen a condensar en forma de programa algunos resultados de las consideraciones que preceden, sólo por vía de ejemplo, en aquellos puntos donde ha llegado a alcanzar mayor claridad el pensamiento, o que parecen hoy de mayor importancia. Bien habría querido el autor desenvolverlos, o darles, al menos, una forma menos lacónica y más clara; pero la an-

gustia del tiempo no se lo ha consentido, como no le ha consentido corregir en su trabajo tantas lagunas, tantas repeticiones de unas mismas cosas, tantas incoherencias, tantas afirmaciones vagas (por no poder comprobar con exactitud, en el lugar en que ha sido escrito, los datos a que se refieren) y hasta ciertas contradicciones, por ejemplo, entre el pesimismo de ciertos juicios y el optimismo de otros, cuyo contraste, natural en las oscilaciones del ánimo durante la composición de la Memoria, no ha sido posible atenuar y fundir en una nota común.

I.—La Universidad oficial

Es una Corporación social autónoma, no depende de la Iglesia (neocatólicos), ni del Estado (protestantes), aunque en relación exterior y variable con una o con otro. Hoy, entre nosotros, la relación actual es con el Estado. Sus funciones: *a)* el cultivo de la ciencia, mediante su investigación y enseñanza; *b)* la educación general de sus alumnos y la protección de su vida intelectual, material y moral, dentro y fuera de la Universidad, como auxilio para el desenvolvimiento de su persona; *c)* la difusión de la cultura en *todas* las clases sociales, bajo las distintas formas de la *extensión; d)* la dirección superior (no autoritaria, sino de influjo moral y libre) de la educación nacio-

nal y sus particulares Institutos; *e)* la formación pedagógica, directa o indirecta, mediante las Normales, del magisterio para todos sus grados. La Universidad, con sus bibliotecas, laboratorios, salas de lectura, de conversación, lugares de descanso y recreo, etc., etc., es, a la vez, un aula, un laboratorio, un ateneo, un club, una fuerza moral, un hogar espiritual para sus profesores y para sus estudiantes (1).

Consta de las Facultades y Escuelas de *todo género* a que, por sus condiciones y el nivel a que su cultivo ha llegado, cada Universidad conceda la incorporación.

Su personal comprende: *a)* a sus profesores de todas clases; *b)* a sus ayudantes, colaboradores y empleados; *c)* a sus alumnos (y alumnas) actuales; *d)* a sus doctores y antiguos discípulos, graduados o no; *e)* a los representantes de las familias?; *f)* a los de las corporaciones públicas o privadas; *g)* y a los individuos que le hayan prestado servicios a juicio de la Universidad.

Sobre estas bases, cada Universidad se organizará a su modo, según sus condiciones particulares y las de la localidad.

Para la reforma, varios métodos, según la situación de cada Universidad. Donde es pequeña, y a la vez se halla formado un núcleo de trabajo en este sen-

(1) Buylla, *Anales de la Universidad de Oviedo.*— Brouardel, etcétera, *Congreso de enseñanza superior.*—Monseñor Spalding, *Concepto de la Universidad.*

tido, con intensidad apreciable en sus efectos y simpatía general dentro y fuera de la institución, aumentar la energía y la libertad de acción de este núcleo. Donde existan elementos individuales, pero sin haberse condensado aún en una acción común, que pueda representar en cierto modo, por su intensidad cualitativa, más que por su número, a la Universidad entera, favorecer por todos los medios la organización más homogénea posible de esas fuerzas. Donde eso sea muy difícil, constituir un órgano aparte, sea con los doctorados (aunque son demasiado numerosos), sea formando una especie de Comité de reforma independiente. Siempre, en todos los casos, procurando reunir elementos homogéneos, *lo cual no quiere decir de unas mismas doctrinas* políticas, religiosas, filosóficas, etc., sino de *un mismo sentido* y orientación en cuanto a las necesidades y modo de la reforma *exclusivamente* (1).

II.—Los estudios

El plan, obra libre de cada Universidad (2), sobre un mínimo obligatorio en cada Facultad para todas.

(1) Aquí convendría tratar el problema de las Universidades libres y la colación de grados, así como, a la par, el de la creación de nuevos órganos.

(2) *Le meilleur programme pour une Université c'est de n'en pas avoir*. Liard, director de enseñanza superior en Francia.

Adopción de métodos de enseñanza realistas que exciten la actividad personal del alumno. Sustitución del libro de texto por lecturas y estudios sobre los problemas de clase. Creación de bibliotecas de libros modernos y revistas científicas, y de laboratorios para las prácticas de todos los alumnos. Subdivisión de las clases numerosas para el trabajo científico y la comunicación constante con el profesor. Subdivisión de los estudios de todas las Facultades en un mínimo obligatorio y un grupo electivo. Reducción de uno o dos años en los estudios de la licenciatura. Aumento de otro a los doctorados. Organización en ellos (y en la licenciatura, siempre que sea posible) de escuelas de trabajo científico, análogas a los *cours fermés* o a las *conférences* francesas, o a los seminarios alemanes. Desarrollo de las prácticas profesionales en toda la carrera (no sólo al final de ella). Aumento de la duración del curso. Ensayos libres de enseñanza voluntaria durante las vacaciones (Grenoble, Edimburgo, Chicago).

Supresión de los exámenes y grados anuales de fin de curso y sus asignaturas, sustituídos por el trabajo del alumno durante el curso entero. Necesidad de oponerse a la tendencia a obligar a todo alumno a estudiar las mismas cuestiones, como cosa incompatible con la libertad de la ciencia (programa único). Supresión de todo ejercicio memorista en los grados, y sustitución por ejercicios de carácter científico y monográfico, quitando toda importancia a lo

que hoy se llama «saber la asignatura» (cantidad de pormenores de memoria, según un programa y un texto); y dándosela a la solidez y profundidad en el estudio personal de uno o varios problemas.

III.—Profesorado

Formación profesional del catedrático y consiguiente supresión de las oposiciones. Organización de una sección normal en las Universidades donde haya medios para ello, o de una Escuela Normal Central, o restaurando en otras condiciones la antigua Normal de Filosofía, o de una sección común para todos los doctorados (Seminario pedagógico alemán), etcétera. Pensiones de estudios en el extranjero a los alumnos de estas instituciones que se destinen al profesorado (más cuestan hoy las oposiciones a cátedras). Estos alumnos, a su regreso, serán los únicos auxiliares, los cuales percibirán una dotación y tendrán a su cargo las vacantes, las secciones y sustituciones *permanentes*, la dirección de trabajos de laboratorio u otras prácticas o enseñanzas libres, como *privat docenten*. Después de cierto tiempo serán propuestos para cátedras de número. Supresión de la sustitución actual por enfermedades o ausencias cortas. Mejora de la retribución actual del profesorado por medio de la acumulación voluntaria de cátedras con

el sueldo íntegro, tendiendo a disminuir la plantilla actual de los catedráticos de número (mayor que en casi todas partes). Favorecer la creación de los *privat docenten*, incluso señalándoles alguna dotación. Pensiones de estudios en el extranjero (modestas, como en Francia) a un número dado de profesores cada año. Elección de los medios conducentes a que los actuales profesores, que sientan necesidad de ello, puedan perfeccionar sus estudios y sus métodos.

La Universidad podrá proponer para sus cátedras, también libremente, a científicos de fuera de ella.

IV.—Los estudiantes

Retrasar la edad de ingreso en la Universidad, prolongando la segunda enseñanza o estableciendo un límite mínimo, etc. Escaso resultado del examen de ingreso. Favorecer los medios de estudio, salas y laboratorios para el trabajo de los estudiantes. Desarrollo de las pensiones de viaje al extranjero con dirección y aun cierta organización. Promover las asociaciones de alumnos y las de «antiguos» para estudio, recreo, auxilio mutuo, cooperación a la Universidad misma, etc. Estimular el desarrollo de las excursiones, colonias, viajes, juegos corporales y demás medios de cultura y diversión, y, a la vez, de for-

talecimiento de la raza (hoy anémica, neurasténica y empobrecida), incluso subvencionando estas obras, procurando facilidades para los viajes, como en otras naciones, etc. Organización de un patronato que proporcione a los estudiantes hospedajes honorables y baratos (preocupación que en todas partes es hoy una de las más vivas (1), llegando hasta pensar algunos en restablecer los antiguos colegios). Organización, asimismo, de patronatos universitarios de colocación y auxilio para los estudiantes, mientras lo son, y luego en sus profesiones. El problema del proletariado intelectual. Participación gradual del estudiante en el régimen de la Universidad.

El estudiante libre no es alumno de la Universidad, ni, por tanto, pertenece a ella, ni se le debe asimilar a aquél en sus obligaciones ni en sus derechos, sino un aspirante a los grados, que le deben ser conferidos en la forma y mediante las pruebas necesarias. Exámenes y grados deben quedar sólo para el alumno libre. Y el derecho de conferirlos podría concederse a los Centros que llevasen, por ejemplo, cincuenta años de vida acreditada.

(1) Los colegios universitarios ingleses. El Hall, en América y en París. El último Congreso de enseñanza superior. La Mesa académica de Viena. Restaurant cooperativo de los estudiantes de París.

LOS ESTUDIOS DE FACULTAD

I

Bajo el nombre de *Facultades* se comprenden usualmente entre nosotros, y aun en otros pueblos más adelantados, estudios sumamente heterogéneos y de muy diverso carácter. Con sólo atender al cuadro que presentan nuestras Universidades, se notan anomalías de tanta monta, que bien revelan el modo de aglomeración inorgánica como ha ido desenvolviéndose históricamente, sin un claro concepto de su fin, este género y grado de Enseñanza. Así, por ejemplo, abrazan entre nosotros las Facultades estudios enteramente prácticos y profesionales, como los del médico, los del farmacéutico o del abogado, al lado de otros meramente científicos, como los del filósofo o el naturalista; y la confusión es tal, que, sin razón plausible que lo abone, hay carreras que teniendo exactamente igual carácter que otras universitarias—por ejemplo, las del ingeniero, veterinario, arquitecto, etc.—, se cursan en Escuelas es-

peciales, mientras que Ciencias de las que suelen llamarse puras, como la Anatomía, la Fisiología o la Filosofía del Derecho, forman parte de estudios profesionales, que ora las suponen como base indispensable, ora las piden como complemento; pero que en su peculiar esfera no tienen por qué ocuparse de ellas.

Y, sin embargo, considerando el organismo de la Ciencia, al que no puede menos de corresponder el de sus instituciones docentes, no es quizás difícil resolver satisfactoriamente un problema, insoluble desde cualquier otro punto de vista.

Con efecto: no bien se tienen presentes estos datos, tan luego como se atiende a los diversos fines que la Enseñanza debe satisfacer, se notan diferencias capitales que todos reconocen y que se significan, por lo común, diciendo que hay estudios *generales* y *especiales,* como los hay *elementales* y *superiores*. Y, según fácilmente se advierte, aquella primera división se refiere al objeto y contenido, al carácter y *cualidad* en suma de la Enseñanza, mientras que la segunda expresa el grado y extensión, la *cuantidad* de la misma. Consideremos más detenidamente ambas clasificaciones.

De dos modos distintos suele entenderse la distinción de los estudios: en generales y especiales. Generales son, en un sentido, aquellos que tienden a promover la cultura del espíritu en todas sus direcciones y esferas; v. gr.: los de la segunda Enseñanza.

En otro sentido, se acostumbra también llamar generales a los estudios que no habilitan para determinadas profesiones; por ejemplo, los de las Facultades de Ciencias naturales o de Filosofía.—Pero de estas dos acepciones es evidente que sólo la primera es acertada, pues que tan especial es la profesión del químico, del matemático, del historiador, del psicólogo, como la del notario o la del médico, aunque éstas se hallen sometidas, en su ejercicio social público—hoy por hoy a lo menos—, a determinadas condiciones y límites reglamentarios. Es cierto, no obstante, que aunque igualmente especiales unas que otras, exista entre ellas una radical distinción, pues que las primeras cumplen funciones relativas al cultivo y progresos del conocimiento en sus diversos órdenes y esferas, al paso que las segundas tienden a satisfacer necesidades prácticas, como suele decirse, si bien no con toda propiedad, pues tan práctica, tan efectiva y tan sujeta en su realización a nuestra actividad es la necesidad de la verdad y el conocimiento en el hombre, como cualquiera otra de las fundamentales; y aun bien mirado, es esta necesidad considerada, no ya en sí misma, sino en relación a la vida, primera y anterior en razón a todas, ya que sin *saber* lo que vamos a *hacer*, fuera de todo punto imposible cumplirlo, puesto que el hombre no ejecuta sino lo que antes se ha propuesto, ni se propone sino lo ya previamente conocido.

Según esto, nace de aquí otra nueva y tercera dis-

tinción en la Ciencia, que ha de tener su expresión adecuada en la Enseñanza, la cual, o aspira a formar al hombre como *científico*, esto es, como haciendo fin de vida el cultivo de la verdad en sí misma, o a adoctrinarlo y prepararlo para el ejercicio de algún *Arte* social y predominantemente exterior, que aplica los principios y datos de la Ciencia a las diversas necesidades inmediatas e individuales de la vida.

II

Tres son, pues, las clasificaciones capitales que pueden hacerse de la Enseñanza: *general* y *especial, teórica* y *práctica, elemental* y *superior.*

Ahora bien: ¿que lugar pertenece a los estudios de Facultad en cada una de estas tres clasificaciones?

Por lo que hace a la primera, es ya hoy comúnmente admitido que esta clase de estudios ha de comprender tantos cuantos sean los objetos fundamentales del Conocimiento, y, por tanto (limitándonos a los que usualmente se estiman como tales y al estado actual de sus correspondientes Ciencias), la Metafísica o Ciencia primera, con la Teología racional, la Antropología (psíquica y física), la Lógica, Biología, Moral, Estética, Filosofía de la Naturaleza, de la Historia y del Derecho, Economía, Física, Química, Matemáticas, Historia Natural, Literatura,

Lenguas sabias, Historia general, etc., etc. En lo cual desde luego se nota que cada uno de estos estudios es enteramente especial en sí, y aun considerándolos en los diferentes órdenes capitales en que pueden clasificarse, forman también secciones especiales sólo a un género—entre tantos—consagradas.

Hasta aquí, y ateniéndonos a las mismas opiniones reinantes, nada más opuesto al parecer que la Enseñanza de Facultad y la primera y segunda Enseñanza, en cuyos grados se pretende cultivar como en todas direcciones (si bien de un modo más o menos elemental y sumario) el espíritu del alumno, proporcionándole las primeras bases de la cultura general humana. En la Escuela primaria, como en el Instituto (a lo menos tal es su idea), reciben el niño y el joven instrucción y educación verdaderamente enciclopédicas, sin que haya orden alguno de conocimientos que permanezca extraño a su competencia y dirección. Pero si, atendiendo a una Sección o Facultad en sí, abstracción hecha de las restantes (verbigracia: a las Matemáticas, a la Filosofía o a las Ciencias naturales), aparece la Enseñanza de cada Facultad con carácter especial y diametralmente opuesta, en lo tanto, a la del Instituto: por ejemplo, cuando consideramos el cuadro y plan total de las Facultades con todos sus estudios, vemos que este plan no es más que el desarrollo y ampliación de los primeros elementos cultivados en aquél, cada uno de los cuales se subdivide aquí ulteriormente, mostran-

do en su determinación la interior plenitud y riqueza de aquellos gérmenes rudimentarios. Por esto los estudios de Facultad son en la Enseñanza el complemento y remate de la Instrucción primaria y de la secundaria; la Escuela (en el sentido más restringido de la palabra), el Instituto, el sistema entero de las Facultades, consideradas como formando un todo, ofrecen en tres grados diversos la misma universalidad, el mismo carácter enciclopédico, la misma intención de formar al hombre como hombre, no como médico, arquitecto o abogado, tanto más cuanto que, así como el espíritu infante o juvenil ha de recorrer, para su completa cultura y desarrollo, todos esos órdenes de estudios en cada uno de aquellos grados, en éste de los estudios de Facultad no puede dejar de interesarse más o menos (según sus fuerzas y especial vocación predominante), en todas las esferas que los constituyen, a fin de no petrificar en un particularismo estrecho y miope, cerrado al libre y orgánico sentido del todo, los gérmenes que en sus primeros años, y en sagrado depósito, recibiera.

Esta es la razón también por qué el sistema de los estudios, en estos tres grados, debe corresponderse de tal suerte, que cada uno de ellos reproduzca, en superior plenitud y desarrollo, el plan del anterior, sin que falte, en tal o cuál de ellos, enseñanza ninguna que los demás contengan. Quizá cuando esta exigencia (a que ya en principio se procura atender) se cumpla en todo su rigor, se habrá logrado entre

las clases, las profesiones, y hasta las edades de la vida, una comunidad fundamental de sentido, una confianza, un respeto y un amor fraternal humano que hasta aquí, en vano, se ha pretendido producir por medios mecánicos (1), cuya uniformidad árida e inerte ahoga la variedad, contraste y riqueza de los caracteres, una de las más puras e inagotables fuentes de alianza y amistad entre los hombres.

Vemos, pues, según lo que antecede, que los estudios de Facultad, tomados en su integridad, forman un verdadero todo orgánico, y corresponden, por tanto, en este sentido a la Enseñanza *general;* pero constituyen a la vez, cada una de sus particulares esferas (Facultades), un orden *especial* de conocimientos que, como tal, pertenece de consiguiente a la Enseñanza de esta clase.

III

Por respecto a la segunda clasificación de la Enseñanza en *científica* y *profesional,* que también hemos llamado teórica y práctica, según que se propone desenvolver la cultura interior del Espíritu en la verdad, o educar sus facultades para la aplicación

(1) Verbigracia: la Educación forzosa en unos mismos establecimientos.

de ésta a la vida en sus diversos órdenes y esferas, constituyendo las distintas profesiones sociales, no es ciertamente difícil decidir a cuál de estas dos categorías pertenecen los estudios que nos ocupan; pero deben tenerse en cuenta algunas consideraciones, sin las cuales faltaría la necesaria claridad en la solución de este problema.

Desde luego hemos hallado que el cultivo de la Ciencia es un arte práctico tan esencial como otro cualquiera de los primeros y fundamentales en que ejercemos nuestra actividad. Y si todavía penetramos más en este asunto, y consideramos que este arte trasciende también, como los otros, a la vida social, y engendra verdaderas profesiones en ella (la del profesor, la del escritor científico, la del anticuario, etc.), la distinción entre éstas y las restantes profesiones no consigue borrar la esencial relación que entre unas y otras existe.—Pero no por esto la distinción es menos decidida. El fin de la indagación y comunicación de la verdad difiere de tal modo del de su aplicación a las necesidades relativas sociales, que toda confusión en este punto, aun mínima, trae consigo los más funestos resultados para el cultivo y propagación de la Ciencia, desnaturalizada y puesta al servicio de fines relativos, en los cuales se ve su único fruto valedero y de importancia. Si la verdad es y contiene un mundo inagotable de aplicaciones útiles a cada relación de la vida, es ante todo, y en sí misma considerada, un propio y sustantivo objeto,

digno de servir de fin a la actividad humana, por tanto, aun sin atender a aquellas utilidades.

La Ciencia por la Verdad y la Ciencia para los usos inmediatos prácticos: he aquí las dos esferas en que, bajo este respecto, puede cultivarse aquélla. Conforme a esta diversidad debe haber en el sistema de la Enseñanza instituciones que respondan a una y otra clase de estudios.

Ahora bien: que las Facultades tienen por misión servir al primero de estos fines, consagrándose a la instrucción propiamente científica, es de todo punto evidente. Aun con sólo atender al cuadro que entre nosotros ofrecen, y a pesar de lo abigarrado y heterogéneo que en partes capitales se muestra, es indudable que los más de sus estudios no versan sobre aplicaciones prácticas, sino que aspiran a desenvolver puramente el contenido de tal o cual parte del sistema del conocimiento. No hay para qué citar las Facultades de Filosofía y de Ciencias de la Naturaleza, únicas que—si bien incompleta y confusamente—presentan el carácter debido para responder al fin de este grado de Enseñanza; pero aun en las de Derecho, Medicina y Farmacia, que manifiestamente deben convertirse en Escuelas profesionales, hay multitud de estudios, puramente teóricos, que deben entrar con toda razón en el plan de las Facultades, por lo mismo que no debieran hallarse mezclados con los que en realidad constituyen el asunto de aquellas tres carreras. Así, por ejemplo, la Anato-

mía y la Fisiología humanas, la Historia de la Medicina y la de la Farmacia, la Economía política, la Legislación comparada, la Filosofía del Derecho, y casi todas las asignaturas de la Sección de Administración, ¿qué otro carácter tienen sino el de estudios científicos, más o menos directamente enlazados con las profesiones respectivas, pero enteramente de otro género y sentido que los que éstas requieren? Por poco que se reflexione, pronto se hallará que las enseñanzas citadas debieran desaparecer de donde están, e incorporarse a las verdaderas Facultades creadas y existentes hoy, o que hayan de crearse en adelante. Sin duda que esto traería consigo la necesidad de ampliar los estudios de las Facultades, el número de éstas y el de sus Secciones; pero ni esta reforma originaría grandes gastos, pudiendo comenzarse aun con el personal y cátedras actuales, ni es posible detallar aquí los infinitos bienes que la Enseñanza reportaría de ella.

IV

Debemos considerar, por último, el lugar de esta clase de estudios en la tercera de las divisiones enumeradas; esto es, determinar si tienen carácter *elemental* o *superior*.

Esta cuestión de lo elemental y lo superior en la

Enseñanza no suele examinarse atentamente, de cuya irreflexión nacen luego innumerables vicios pedagógicos que trascienden funestamente a la educación de los alumnos, en cuyo espíritu arraigan semillas casi imposibles, más tarde, de extirpar. El profesor que, por ejemplo, considere los estudios elementales como mera preparación para grados siguientes, de los que tan sólo ha de recibir su verdadero sentido, y sin los que nada son ni aprovechan, procederá en su enseñanza de muy otra manera que el que, recenociendo el valor sustantivo de cada grado en sí, aun el más sencillo y modesto, se cree obligado a realizar por entero las exigencias de su concepto de tal suerte, que, en extensión y carácter, en cuantidad y cualidad, ofrezca dentro de sus límites, y por reducidos que éstos sean, íntegro asunto a espíritus que quizá no han de proseguir su educación en otras esferas más amplias y desarrolladas.

De igual suerte aquel que, como el Matemático, acostumbra, en la enseñanza de su Ciencia, a poner el límite entre lo elemental y lo superior, según que se detiene o no en cierta parte de su contenido, como acontece, por ejemplo, en el Álgebra (y con igual razón que pudiera reducirse la Psicología elemental a la Noología, o hacer terminar la Lógica elemental en la teoría del concepto, o la Física elemental en la de la gravedad, etc.), o aquel que establece dicho límite en la diversidad de la esfera y fuente *particular* del Espíritu a que se dirige la Enseñan-

za (v. gr.: la Memoria en la primaria, el Entendimiento en la segunda, la Idealidad libre en la de Facultad), aplicarán procedimiento y métodos didácticos muy diferentes del que aspira a auxiliar el desenvolvimiento del espíritu todo en la plenitud de sus fuerzas. Sin duda que el profesor, penetrado de este segundo sentido, no recargará en la Escuela al desgraciado niño con la mera repetición mecánica de cosas que no entiende, ni se limitará a explicar al alumno del Instituto el texto que, dogmática y autoritativamente, impone a su pensamiento; sino que, procurando despertar la propia reflexión del discípulo sobre las ideas y los datos que aun en la infancia ofrecen siempre la Conciencia, el sentido común y la experiencia diaria de la vida, le ofrecerá, por decirlo así, los primeros elementos para que él forme su conocimiento *por sí mismo*, aunque artísticamente ayudado por la dirección racional de aquél, que jamás ha de tratar de sustituirse a su alumno, pensando y sintiendo en su lugar, sin otro resultado que estampar en su memoria una frágil, muda e inanimada imagen que a poco se borra y desaparece, quedando sólo indeleble la ya casi incurable debilidad y mecánico servilismo del espíritu, enfermedad mortal en la Ciencia como en la vida toda.

Y si—según de lo dicho se desprende—la Enseñanza elemental y la superior deben concebirse como esferas sustantivas, al mismo tiempo que como evoluciones y desarrollos graduales de un mismo plan de

educación para el espíritu, a cada una de cuyas fases y edades ascendentes (la infancia, la primera juventud, la transición a la virilidad) deben corresponder; y si, por tanto, ha de borrarse por completo en todos sus diversos períodos—absolutamente en todos—la idea de una imposición de principios sobre los cuales no se ayuda al alumno a formar propia convicción, ofreciéndoselos como fruto de indagaciones, cuyo valor y prueba en nada le interesan; si de esta suerte cada grado superior de la Enseñanza no ha de hacer más que desenvolver los anteriores, aunque (pues también es sustantivo en sí respecto de éstos) poniendo de nuevo la cuestión a su modo y en una esfera más amplia, íntima y profunda, con mayor rigor científico y con más extensión, igualmente, en el pormenor (nunca en el todo) de su objeto, es evidente que los estudios de Facultad, los cuales han de guardar esencial relación en su contenido con los de la primera y la segunda Enseñanza, representan el último límite en esta función social, no meramente para completar las anteriores, cada uno de los que ha de ser en sí total y completo, sin necesitar en su género de otro alguno, sino, primeramente, y ante todo, como la esfera donde el sentido de la Ciencia, como tal y propio fin de nuestra actividad, sentido siempre vivo en la Conciencia humana, y despertado sucesivamente desde los primeros años, debe lograr su plena formación, y su asunto (en el plan y direcciones fundamentales, que es lo úni-

co posible) su más amplio y riguroso desarrollo.

En todos los grados y períodos de la Enseñanza debe, pues, tener ese carácter propiamente educador, formando y desenvolviendo las fuerzas todas todas del espíritu en orgánico enlace; pero la Escuela primaria se mueve en la esfera del *Sentido común,* procurando ordenarlo en sus primeros racionales elementos y atraer sobre ellos la atención y reflexión naciente del niño; y en el Instituto, la Enseñanza debe ya llevar intención realmente analítica, aunque en esfera sumaria, concretándose a despertar el sentido de la *Conciencia* y la reflexión racional sistemática sobre el objeto todo del conocimiento, prescindiendo de consideraciones fundamentales y sintéticas, que a veces puede y debe notar para mover el presentimiento de las ideas, pero cuya ordenada exposición debe quedar enteramente reservada a la Enseñanza de Facultad. Sólo en ésta, aunque, *hoy por hoy, bajo el predominio esencial del Análisis,* puede recibirse y formarse la Ciencia en la plenitud de su concepto, lo mismo a la luz del testimonio inmediato de la Conciencia, que a la de la *Razón* y el organismo de sus principios absolutos trascendentes.

No agota, es cierto, este grado de Enseñanza el reino infinito de la verdad, siempre inagotable para nuestra eterna limitacion; pero pone ya al espíritu *en camino de propia Ciencia*, si se siente llamado a hacer de su cultivo fin y profesión cardinal en la

sociedad humana. Terminado este coronamiento de la educación académica, comienza lo que pudiera llamarse la *mayor edad* del científico, que ahora ya ha de regir su propia vida en el curso de su indagación, para dar los frutos con que debe agradecer a la comunión social los múltiples y poderosos recursos que ha traído en su auxilio. No termina, pues, el alumno su educación; pero, a partir de aquí, es ya su propio maestro.

V

Las sumarias consideraciones que anteceden bastan para poner de manifiesto que los estudios de Facultad constituyen el grado superior en nuestra Enseñanza, tienen carácter puramente científico y ofrecen en su conjunto el cuadro de la cultura general humana. Sin que entremos a examinar las relaciones de las Facultades, ora con la Enseñanza profesional, ora con los grados subordinados de la misma serie a que corresponde, limitémonos, para concluir, a determinar algunas de las condiciones esenciales que deben tenerse presentes en la organización de esta clase de estudios.

Ante todo, el plan de las Facultades, tanto en sus miembros primeros cuanto en el contenido de cada uno de éstos, debe presentar un organismo enteramente adecuado al de la Ciencia en sus partes capi-

tales. Contra este principio peca gravemente la actual organización de las Facultades, donde estudios tan heterogéneos como la Lengua árabe y la Metafísica se creen de tal modo indispensables recíprocamente, que nadie puede aspirar al grado de doctor en Filosofía si antes no ha sufrido *tres* exámenes de lenguas sabias, mientras que *dos* de Filosofía se reputan suficientes para el caso; vicio que no existiría si la enseñanza de las Lenguas clásicas constituyese, como es razón, una sección aparte. Así deberían clasificarse y formarse, ante todo, las Facultades por respeto a los objetos fundamentales del Conocimiento, y después, dentro de cada una, tratarse su objeto filosófica, histórica y filosófico-históricamente. Pero un Cuerpo de Facultades constituído de este modo, según el sistema real de la Ciencia, bajo el doble aspecto del *objeto* y del *sujeto*, o sea del asunto y del modo en que se le considera, debería, además, tener presente para la proporción—y sólo para esto—en el número de Facultades, secciones y estudios de cada una, el estado actual de desarrollo de estos mismos estudios, no consagrando, por ejemplo, la misma atención y prolijidad a una Ciencia que aun se halla en la infancia, que a otra tan cultivada y desarrollada, que debe su contenido dar asunto a a más de una asignatura, como acontece, v. gr., con la llamada Historia universal o con la Química.

Por esto aquellos estudios, de que apenas existe todavía un vago presentimiento, podrían omitirse

hasta tanto que los progresos de la Ciencia ofreciesen suficiente motivo para plantearlos. Por el contrario, ¿a quién no asombrará que no hallen cabida en nuestras Facultades Ciencias como la Filosofía de la Naturaleza, la de la Historia, la Antropología, la Historia del Arte y la Filología comparada?

Aplicando los principios, pues, con prudente discernimiento en la medida que los tiempos y circunstancias exijan, *pero sin contradecirlos jamás,* podrá organizarse este grado superior de la Enseñanza, para el cual debe reservarse exclusivamente el título de doctor.

El temor de ser demasiado prolijos y de acumular demasiadas cuestiones en ésta por demás sumaria ojeada, nos mueve a omitir la consideración del método propio de este grado superior de la Enseñanza con las aplicaciones especiales que en cada Facultad y género de Ciencia necesita, siendo el método como la dirección del Espíritu todo en el pensar, y al igual de éste y el objeto juntamente, un verdadero e interior organismo que, sin perder su rigurosa unidad esencial, se adapta flexiblemente a cada esfera del Conocimiento.—Quizá otro día sometamos a los lectores del *Boletín-Revista* algunas indicaciones sobre este vital asunto.

1870.

SOBRE EL ESTADO DE LOS ESTUDIOS JURÍDICOS EN NUESTRAS UNIVERSIDADES.

Es un hecho notorio que en todas partes, en Francia, en Italia, en Inglaterra, en Bélgica, en la misma Alemania, la Facultad que en estos últimos tiempos ha entrado menos par el camino de la renovación del espíritu y los métodos científicos, es la de Derecho. Hace algunos años, en medio de la sequedad escolástica de otras Facultades, representaba ésta uno de los centros de más amplio, tolerante y liberal sentido, sea en cuanto a la doctrina, sea en cuanto al modo de entender la enseñanza y las relaciones entre maestros y discípulos. La inmensa mayoría de sus profesores eran hombres cultos, elocuentes, atractivos, liberales en política general y en política universitaria. Nada de aridez, de exclusivismo, de intransigencia, de anacronismo, de erudición indigesta, de pedantería. Anchurosos horizontes, ideas generales, problemas de interés actual, palabra persuasiva, instrucción variada, tono litera-

rio, hasta un exterior afable y de hombre de mundo, cualidades antes poco frecuentes aun entre nuestros más ilustres profesores, ornaban ahora casi siempre la cátedra y extendían por las aulas una atmósfera liberal y grata, que ponía en contacto casi por vez primera (al menos, en grande escala) a la Universidad con la sociedad contemporánea y enterraba para siempre al dómine, que ya tan sólo queda como resto olvidado de una edad, punto menos que prehistórica.

Esta obra de civilización, de humanización, de urbanidad, de relación con la vida común actual y libre, ha sido en España, más aún que en todas partes, la obra de la Facultad de Derecho, areópago y plantel a la par de casi todos nuestros hombres de Estado desde que medió el siglo; haciendo más en veinte años por la difusión de un espíritu culto, por la propaganda de las ideas modernas, por la educación que llamaríamos política y social de nuestra juventud, de nuestras clases gobernantes, y mediante éstas, de todo nuestro pueblo, que cuantas restantes fuerzas directivas, intelectuales, morales, industriales, religiosas, contara en su seno la España contemporánea.

Aquellas aulas, generosamente abiertas de par en par a todo el mundo, perdieron el antiguo carácter de un semi-Olimpio rígido, seco, soporífero, escolástico; y poco faltó para que, a semejanza de lo que en Francia acontecía, y aun acontece en parte

con las lecciones de sus literatos y filósofos, pensadores y políticos al par—como aquí nuestros juristas—, viniesen a sentarse entre el público mixto de estudiantes y oyentes de todas clases, que acudía a las aulas, damas deseosas de gustar el encanto de tantas voces elocuentes. Por desgracia, aquí, entre nosotros, la tradición nacional moderna apartaba de estos centros al sexo femenino, confinado a los quehaceres domésticos, que, entre paréntesis, es extraño no resulten mejor hechos cuando son—al menos esta es la teoría—la ocupación casi exclusiva de la mujer española.

El ejemplo de nuestra brillante Facultad de Derecho no fué perdido para las demás enseñanzas. Un reguero de vida y de armonía prendió rápidamente y se difundió por todos los ámbitos del profesorado; y pronto se vió a hombres distinguidos y atractivos dar a sus lecciones de Historia, de Literatura, de Física, de Medicina, humanizadas, por decirlo así, un tono literario, noble, ideal, que llamaba poderosamente el interés de la juventud y la penetraba de férvido entusiasmo por las grandes perspectivas luminosas que se desplegaban ante sus ojos húmedos, en aquellas fiestas a diario de espléndida conjunción entre la idea, la fantasía y la palabra. ¡Adiós para siempre, los Bartolos, Trissotines y Hermógenes!

La obra de la Facultad de Derecho ha sido, pues, como la enseñanza de los antiguos doctrinarios en la

Sorbona y el Colegio de Francia, de los Villemain, los Cousin, los Guizot, los Michelet, los Jouffroy, los Royer Collard, obra de civilidad, de amplitud de miras y cultura. Pero el sentido general de la corriente era muy brillante; acaso no tan profundo: reanimaba el espíritu de una juventud adormecida en la vulgaridad; lo removía, lo suavizaba, lo apasionaba por las ideas, lo llamaba a cosas de este mundo; mas no labraba en sus entrañas el amor austero a la verdad, sino el de la pompa y emoción estéticas: amor austero aquél, sin el que una enseñanza puede tener toda clase de cualidades, resultados y méritos, menos formar una generación científica: o sea, una generación que, sin dejar de recrearse en los magníficos espectáculos que allá en el Sinaí dan los oradores, sepa distinguir entre los nombres y las cosas, y buscar éstas, a dieta de discursos, en el silencio del laboratorio y en la intimidad de la conciencia. Salvando todos los respetos debidos a un personal ilustre, con el que tantas deudas de gratitud tiene la cultura nacional, sea lícito hablar de esta suerte a quien, no sólo cree haber mostrado amor y respetuosa devoción a la Universidad, a la juventud y a la enseñanza, sino que sabe bien de cierto cuánta es su deficiencia (dejando aparte condiciones personales) precisamente por haberse educado como en el encuentro y lucha de esas tendencias literarias con las tendencias propiamente científicas que por tan insigne manera representó Sanz del Río.

Por esto, aquellas conferencias brillantes que han secularizado, desamortizado y democratizado a la Universidad, han dejado, en medio de sus esplendores y entusiasmos, una como nota fría, escéptica; un hielo de muerte, que toda su lumbre no logrará fundir. El culto de la palabra tiende a sustituirse al de la verdad y a igualarla con el error y el sofisma, nivelado todo a los ojos del que no pretende sino el goce dramático de la elocuencia, el *sursum corda* que sentimos siempre en la contemplación de las ideas generales. Noble movimiento este, sin duda: por lo cual ha hecho bien, encendiendo el gusto por las cosas grandes en el alma sin jugo y sin poesía de nuestras clases medias, tan prosaicas; pero movimiento solamente poderoso para inflamar al aire libre superficies extensas, no para ahondar adentro con labor intensiva; y necesitado del contrapeso sólido de una investigación severa, que mantenga viva la fuente donde el orador bebe luego su verbo, impotente para bastarse a sí mismo, y no digamos para reemplazarla.

Con la correspondencia entre los estudios de la Facultad de Derecho y los problemas de la vida pública, tenía que producirse por necesidad una doble corriente entre ambos órdenes. Pero las acciones y reacciones mutuas de esta corriente no podían compensarse. La política entre nosotros era, y sigue siendo aún, todo literatura: política de oradores, de escritores, de poetas, de periodistas, de abogados...

a veces también de financieros, que sólo sirven por lo común para más embastecerla y depravarla. Los notables de nuestra política no son hombres de Estado, sino de Parlamento; no son gobernantes y estadistas, sino oradores; no obtienen su renombre y sus puestos por lo que hacen, sino por lo que dicen. Considérese ahora cuánto ha debido servir para alimentar este prurito de elocuencia una enseñanza vaciada en el mismo molde. De las aulas de Derecho, a las «sociedades de hablar»; de éstas, a las Cámaras; y de aquí, al Gobierno: tales son las etapas graduales que recorre en su vida el joven corto de escrúpulos, dispuesto a jugar al pro y al contra con todos los problemas (1).

Pero llega la época novísima en la enseñanza y la ciencia: la época de la indagación personal, concienzuda, realista, de los métodos intuitivos y autospec-

(1) ¿Qué decir de las Academias, infaustamente restablecidas en estos últimos años, y que en el presente curso han comenzado a funcionar? Por si acaso eran todavía pocos los elementos acumulados para esta terrible educación de charlatanería y desenfado, se ha querido añadir otro más, acerca de cuyos méritos ya nos había ilustrado suficientemente, años atrás, la experiencia. Allí donde haya pocos alumnos, muy pocos, y muchos profesores de sana intención pedagógica (v. gr.: en Oviedo), se podrá acaso hacer un ensayo para convertirlas en instituciones *de trabajo* y de intimidad familiar entre maestros y discípulos (algo como los «Seminarios» alemanes); no sin violentar el espíritu con que han sido establecidas. Pero donde falte aquel primer elemento, aunque abundase el segundo, será punto menos que imposible sacar de ellas más que un fruto de todas veras amargo, no sólo para los estudios, sino para el sentido moral de nuestra juventud.

tivos, de la contemplación directa de las cosas, que por doquiera sustituye al verbalismo, a los lugares comunes, al mero estudio de los libros y a la fácil sumisión con que un espíritu, a la par escéptico y servil, se rinde a las opiniones magistrales y las doctrinas hechas. Por virtud de causas muy complejas, las ciencias de la Naturaleza han tomado en este nuevo ciclo cierta delantera en la renovación de los métodos: la experimentación incesante, la aspiración a formular leyes generales para los hechos, su interpretación y reducción a concepto, han reemplazado, v. gr.: en la Historia Natural, a los antiguos métodos de mera observación semipasiva y de clasificación artificial de los seres. Ahora, a su vez, la ciencia ha trasformado, en estos estudios, la enseñanza. Por ejemplo, la historia social pide ya, no sólo al archivo, sino al museo, al edificio, a la Etnografía, a la Geografía, a todas partes, las huellas y rastros que dejan a su paso las civilizaciones; la ciencia literaria, vuelta la espalda a la retórica, no quiere repetir juicios convencionales, ni dictarlos sino sobre los textos; la Filosofía se ha hecho, ora empírica, ora introspectiva y de conciencia, pero siempre analítica, huyendo más y más del prurito de construir doctrina y solución trascendental a toda costa. Y así, cuando la Metafísica y la Zoología, la Medicina y la Estética, la Geología y la Lingüística entraban de consuno, un poco antes o un poco después, por el nuevo camino directo, intuitivo y realis-

ta; y cuando se comenzó a completar—ya no a reemplazar—la cátedra con el laboratorio, con la excursión, con la crítica de los productos, reduciendo su función e importancia, todo pareció que tomaba en la Universidad nueva vida: todo... menos quizá la Facultad de Derecho.

Es un fenómeno interesante asistir, después de su brillante misión siglos atrás, y al promediar el nuestro, a la relativa decadencia de esta Facultad, no ya entre nosotros, sino—como antes ya decía—en toda Europa. Y donde este fenómeno más se advierte, es precisamente allí donde más tiempo ha permanecido la enseñanza académica alejada de la reforma; verbigracia: en Francia. En París (salvo siempre excepciones), ni sus profesores, ni sus alumnos, son los primeros en la Universidad; antes ocupan lugar un tanto subalterno. Quien se propusiera buscar allí guía para sus trabajos, por ejemplo, en Filosofía del Derecho, o en Derecho penal, erraría grandemente el viaje; mientras que en los demás estudios, ¡qué hervor de progreso y cuanta nueva vida! En Italia ha comenzado ya el movimiento, aunque más bien acaso en los libros que en la enseñanza jurídica; pero todavía es ancho y hondo el abismo entre lo que sus juristas quisieran hacer y lo que hacen. En Alemania misma, se advierte la inferioridad de esta Facultad.

¿En qué consiste este fenómeno? Probablemente, ni en el profesorado, ni en los alumnos, ni en el Gobierno (aunque parece mentira), ni en nadie. En

nuestras Facultades de Medicina, v. gr., como en Derecho, como en todas, hay profesores excelentes y medianos; los estudiantes proceden de las mismas clases sociales, poco más o menos; y respecto de la acción de los Gobiernos, no hay motivo para hablar peor ni mejor en uno que en otro orden de estudios. Si ha alargado la duración de los de Medicina, lo propio ha hecho con los jurídicos; y me inclino a creer que con el mismo grave error en ambos casos. Así es que no hay motivo, acaso, para hablar mal de nadie, culpándolo de la triste situación creada. Más bien el secreto, si así puede llamarse, debe de estar en otra cosa. En la tradición actual y en la atmósfera que todos respiramos, nos es mucho más difícil dar con los medios prácticos para una enseñanza de las cosas jurídicas, que en otros géneros de conocimientos. Un profesor de Literatura tiene las obras de los autores que examina y puede ponerlas delante de los ojos a sus discípulos. Un botánico, un historiador, un médico, un arqueólogo, poseen sus plantas, sus documentos, sus enfermos, sus ruinas... ¿qué hará el profesor de Derecho? Pase por el romanista, que es un historiador de lo pasado, con tal de que sus alumnos conozcan el latín necesario para leer los textos, y él la vida interna y la cultura del pueblo romano, su Arqueología, su Literatura, sus costumbres, pueda interpretar sus inscripciones, penetrar, en fin, en la médula de aquella sociedad, sin lo cual nada dicen los «cuerpos legales», que, ade-

más, distan harto de ser todo el Derecho. Pero ¿y el historiador *de lo presente,* el profesor de Derecho actual? Si los textos, aunque indispensables, no bastan ni tienen siquiera sentido, a no completarlos y explicarlos con la representación de la vida del pueblo, aquí esos textos quizá son aún más dificientes, frente a la riqueza de la vida contemporánea; no ya por la mayor complejidad de nuestro tiempo, sino por ser el presente, y abundar muchísimo más, por tanto, en datos que ya no pueden ser, ni conviene que sean, los libros y demás documentos concretos que dejan de su actividad las naciones. Aquí esos datos hay que tomarlos de la vida real, mediante observación inmediata. ¿Queremos conocer nuestro sistema penal, nuestras instituciones políticas, la organización de nuestra propiedad rural, la naturaleza de nuestro procedimiento? ¡De cuán poco nos servirán leyes orgánicas, códigos, ordenanzas, ni constituciones! ¡Qué diverso sentido, del que tienen en el aula o en el Gabinete, tendrán para nosotros en las Cámaras, en las prisiones, en la aldea, en el tribunal... en la vida, para decirlo de una vez, que es donde funcionan y muestran lo que realmente son; no en los documentos legales, con toda razón hoy considerados mera expresión de los propósitos del legislador, simples proyectos, sobre los cuales el cuerpo social luego decide como soberano invisible, pero inapelable, fijando su significado, rectificándolo o destruyéndolo en absoluto!

Además, la observación de los fenómenos sociales es por extremo complicada, a causa de la índole de sus factores. Otros científicos estudian, como hemos visto ya, productos concretos, objetivados con cierta permanencia en el mundo exterior, donde pueden examinarlos una vez y otra vez con atención perseverante. El físico o el fisiólogo, que estudian manifestaciones fugaces de la fuerza, encuentran ya muy otros obstáculos: ¿qué acontecerá con la complejidad e instabilidad de los infinitos elementos de la vida humana? El estudio de un texto es en algún modo el estudio de un objeto muerto, petrificado, inmutable, que no puede ser ni aparecer ya sino de la misma manera. ¡Cuán otra cosa es, y cuán otras dificultades ofrece el estudio *en vivo* de la lengua, de que ese texto es a modo de una concreción, para sorprender sus notas constantes en medio de su flexibilidad y sus fluctuaciones! Estos obstáculos explican y aun excusan que la Academia Española, de la que a veces forman parte, sin duda, personas de talento y hasta de instrucción, cometa, sin embargo, tantos errores, al tratar de recoger esas notas y, lo que es más grave, de dirigir nada menos que la evolución de esa lengua.

La propia razón hay para no extrañar el estacionamiento que en todas partes, y acaso más que en todas entre nosotros, ofrece la Facultad de Derecho, en su espíritu, en sus tendencias, procedimientos, fin social: una verdadera suspensión de desarrollo,

que diría un naturalista. Eminente servicio ha prestado; pero hoy dormita, cercana a un sueño tan profundo, que más que «imagen espantosa de la muerte», según el consabido tópico, parece casi la muerte misma. Esta situación, ¿tiene remedio? ¿Será menester que, siguiendo la receta de un profesor de Medicina de los que están despiertos (salvo de vez en cuando), vengan naturalistas y médicos a enseñarnos el Derecho todo, como, al menos, hoy dicen que nos están enseñando el Derecho penal y la Sociología?

Sea de ello lo que quiera, lo cierto es que, no a la verdad por interés y presunción de clase—que bien menguado estímulo sería—, mas por el del cultivo de la ciencia y el de la educación nacional, que no pueden menos de padecer hondamente de esa perturbación, se impone la reforma de ese organismo endurecido. Además, recordemos lo que ya hemos visto que pasa con el influjo, antes benéfico, hoy corruptor, que el carácter de nuestra enseñanza, casi inocentemente, ejerce hoy en nuestra vida pública: vida desdichada, profundamente enferma de todas las perversiones, que ahora, como en la antigüedad y como siempre, trae consigo esta terrible plaga de los oradores, al parecer consustancial con nuestro espíritu patrio, o, al menos (que es consuelo), con su estado morboso desde tan larga fecha; mas que recibe, acaso, el más enérgico impulso de la enseñanza brillante, literaria, elocuente, de nues-

tras Universidades y, en particular, de nuestras Facultades de Derecho, cuyos hijos forman el mayor contingente en los gobernantes de la vida pública. Esa manía de la oratoria en que, con rara excepción, tanto los abogados sobresalen, convierte al Parlamento, al tribunal, al aula, de lugares donde se discute con formalidad los asuntos políticos o judiciales, o los de la ciencia y la educación de la juventud, en vistoso espectáculo, en el cual las más graves y aun terribles cuestiones no son sino temas para discursos vehementes o hábiles, ingeniosos o violentos, cuyas emociones van empujando a más andar, en los mismos que con ellas se divierten, esta oleada de desprecio por la vida parlamentaria, que injustamente se confunde con la libertad y con que amenazaba a la profesión del político uno de sus perfectos e ilustres representantes; aquel, precisamente, que en cierto documento, famosa señal de los tiempos que alcanzamos, se revolvía desagradecido contra la Universidad, a cuyo régimen y estructura debe (después de Dios), en primer término, cuanto es, cuanto tiene, y hasta cuanto le falta...

Este aspecto del influjo de nuestra Facultad de Derecho sobre la educación política de la nación, es uno de los más graves, no más, pero sí tan grave como el de su relación con el valor de nuestra ciencia jurídica nacional, cuya situación es tan menguada, que a duras penas se pueden mencionar uno o dos libros formales por decenio, como no se quiera dar

este nombre a las recopilaciones más o menos discretas que sirven de texto en las aulas, o a las obras ligeras del desenfado de tal cual ingenio prematuro. Pero, volviendo a ese aspecto político, ha de considerarse que el descrédito y ruina del parlamentarismo aterra cuando se piensa en la completa falta de medios con que cuenta nuestro pueblo para sustituirlo y aun para intentar su reforma. La befa de los principios, hija y madre al par de la ignorancia; el bajo nivel intelectual de casi todos nuestros hombres políticos; el desenfreno moral de una gente desalmada que corre tras los goces más ínfimos y bastos, únicos que comprende y en que cifra su desapoderada ambición; las dos clases extremas, las «altas» y la plebe, apartando excepciones, embrutecidas y enviciadas; las medias, secas, que no sé si es peor todavía..., dan en su combinación por resultante la nota común de nuestra civilización y vida pública: bravo arsenal de que podemos disponer para la mejora de nuestro régimen político.

Yo no sé qué suerte (qué desgracia, diré más bien) nos está reservada al término de esta situación, sobre que los tiempos no están para oficiar de profeta. Pero sí conviene recordar cómo decadencias de esta clase han solido terminar en la historia por grandes despotismos sociales que, aprovechando esa combinación del pesimismo y la impotencia con que pierde todo prestigio moral el régimen libre del Estado,

concentran en sus manos un poder más violento que fuerte, y prometen en falso una política de realidades y de cosas, en vez de aquella de sombras y palabras a que la libertad había venido a reducirse. En tales crisis, un hombre levantado sobre el servilismo de los más, y la necedad con que los menos imaginan curarse con mudar de dolencia, se erige en amo y señor de todo un pueblo. Puede serlo un soldado, un político, un cualquiera. Los Césares no nacen; los fabrican para su vergüenza el odio y el desprecio a la vana retórica y la perversión moral interna, que rompe todos los resortes del Estado.

De cierto sería absurdo pretender que la Facultad de Derecho, ni todas las Facultades reunidas, curasen únicamente por sí esta osadía, y esta superficialidad, y esta facundia, y este descreimiento, y esta corrupción, con sólo llevar a los muchachos a excursiones a tribunales y prisiones. Para estas enfermedades, como para las demás, no hay panaceas. Digo mal. Hay una panacea: despertar en nuestros discípulos el espíritu de verdad, de realidad, de ingenuidad sincera; el interés por estudiar y conocer las cosas antes de ponerse a hablar sobre ellas, no por aprender las respuestas inteligentes con que serán salvos en el Juicio final de los exámenes. Y aquel interés sano es tan connatural siempre en el hombre, adulto o niño, que sólo sucumbe a la tenaz porfía con que lo sofoca, con las mejores intenciones, una pe-

dagogía condenada ya por la experiencia y contra la cual se eleva universal clamor en todas partes. Hoy, nuestra enseñanza, llamada «superior» —no sé en verdad por qué—, es, en teoría, meramente instructiva. O en otros términos: aspira a imbuir en la mente del discípulo una cierta cantidad de nociones, de soluciones, de doctrina; y digo «en teoría», porque a pesar de este prurito, ¿quién ignora cuán leve es el bagaje con que, después de graduados, salimos de las aulas y quedamos para toda la vida, si no la rehacemos casi por entero? Y esto consiste en que, precisamente el único modo de no llegar jamás a saber bien cosa alguna, es obstinarse en aprenderlas de memoria, o más bien, en aprender lo que de ellas piensan otros, secando el germen de la discusión, de la crítica, de la indagación personal, solo medio para llegar a formar convicción sincera y definida. Sin duda que ésta no se elabora con la misma rapidez con que las tomamos del maestro o del libro, salvo que esta rapidez no es sino ilusión y apariencia. La doctrina a que cooperamos en el laboratorio de la clase da un fruto sano, pero cortísimo; como quiera que para averiguar el hombre la realidad de las cosas necesita trabajar muy mucho, aunque lleve la guía del maestro, que ya le abrevia parte del camino. Las conclusiones que aprendemos sin tener parte en ellas, pueden ser en gran número, hasta un grado increíble, porque la capacidad de nuestro espíritu para retener (por poco tiempo) esta clase de cosas

tiene límites muy anchos y flexibles, probablemente, tanto más anchos cuanto más se estrecha y reduce su aptitud para pensar por sí mismo. Sólo que estas nociones enquistadas son inciertas, inútiles, o, más bien, perjudiciales como una quimera imposible. Y así hay que decidirse resueltamente y optar entre estos dos objetivos: afanarnos con necia ansiedad por acumular sin discernimiento representaciones ajenas de las cosas, sin llegar jamás a conocer las cosas mismas, o resignarnos a la ley de nuestra naturaleza racional y su limitación, explorando, discurriendo, trabajando cada cual por sí para ir poco a poco averiguando, con labor paciente, cortísima parte de lo cognoscible; pero con vista real de ello, no con suposiciones, que el primer choque con los objetos desvanece. En suma: de un lado está la cantidad, o más exactamente dicho, la apariencia y sombra vana de tesoros imaginarios; de otra, la calidad, un bien limitado; pero firme, valedero y de sustancia. Ocho años de trabajo, por término medio, bastarían apenas para que un muchacho averiguase la tercera parte de lo que hoy nos empeñamos en figurarnos que en cinco o seis aprende un bachiller, porque lleva estudiados no sé cuántos tomos de Matemáticas, de Física o de Historia, que no le permiten ajustar una cuenta de multiplicar, leer un barómetro, saber cómo anda un tren, ni qué cosas pasaron en la Revolución francesa.

No parece difícil la opción. Y, sin embargo, cuán-

to tiempo ha de pasar antes de que penetre en la muchedumbre la convicción de esta verdadera perogrullada: que vale harto más *conocer* los humildes rudimentos de las cosas, que *suponer* que conocemos miles y millones de ellas.

1888.

SOBRE LA REORGANIZACIÓN DE LOS ESTUDIOS DE FACULTAD

I

1. Estado actual de la enseñanza de Facultad.—Nadie puede poner en duda la necesidad imperiosa de atender de alguna manera a mejorar el estado actual, vicioso en extremo, de la enseñanza de Facultad. Hay en ella hoy defectos gravísimos, que no pueden curarse radicalmente de una vez, pero que sí pueden reducirse notablemente, aun dentro de la escasez de recursos con que el Estado cuenta, y de la estrechez de los moldes en que, por virtud del respeto a tradiciones y costumbres, hay que moverse. Sin costar la enseñanza universitaria española un sacrificio excesivo a la sociedad, no responde, ni con mucho, a su objeto. Peca de formalista, frívola y deficiente, y está desprovista, casi en absoluto, de espíritu educativo, que ha venido perdiendo más y más cada día, hasta quedar reducida a

un intelectualismo superficial y memorista. Todo en ella se supedita al fin de los exámenes; porque, a causa de los derroteros equivocados que sigue, éstos se toman por la opinión en general, y por la gran masa de los estudiantes en particular, como la medida de los esfuerzos y la piedra de toque de la instrucción académica. Tiene este defecto tan hondas raíces, que, aun cuando el profesorado quiera, puede hacer muy poco en el sentido del mejoramiento efectivo de la enseñanza. El profesor, oficialmente, no tiene hoy otras obligaciones, respecto del alumno, que la asistencia a cátedra; si a esto se añade la falta de estímulos de todo género para hacer que los profesores universitarios se relacionen entre sí y con los alumnos, se comprenderá perfectamente la separación casi absoluta que hoy existe entre discípulos y maestros, y, como consecuencia, la relajación de los vínculos de una adecuada disciplina académica, la trivialidad y la falta de sentido educativo e interno en la enseñanza.

2. *Aglomeración de alumnos.*—No tiene menor gravedad, y aun explica este carácter superficial y mecánico de la vida universitaria, la excesiva aglomeración de alumnos en las cátedras. Es materialmente imposible que un profesor haga cosa formal ante un concurso de discípulos como el que, a veces, asiste a las cátedras. Su tarea no tiene más remedio que reducirse a exponer con más o menos claridad doctrinas hechas, o a señalar lecciones de estudio

con arreglo a un programa y un libro de texto. ¿Cómo ha de organizar trabajos en común con sus alumnos? ¿Cómo ha de poder interesarse por el adelanto y la cultura general de jóvenes a quienes desconoce? ¿Qué medio ha de emplear siquiera para indagar las condiciones personales de cada uno, y, por tanto, para dirigirlas adecuadamente? Y téngase en cuenta que este defecto lo es de todas las enseñanzas, que para el caso importa muy poco su índole experimental o especulativa; pues la función de toda enseñanza es por naturaleza esencialmente individual y experimental, en el sentido que acaba de indicarse.

3. *Los exámenes.*—Precisamente porque se supone esa impotencia en que el profesor de todo linaje de enseñanzas se encuentra para cumplir sus tareas adecuadamente, subsisten los exámenes de prueba de curso en cada asignatura. Éstos, en términos racionales, aunque otra cosa se diga, no pueden responder más que a la desconfianza que se tiene en el juicio individual del profesor, que, no por falta de rectitud e independencia, sino por las causas antes dichas, no puede informar siquiera del valer intelectual, aprovechamiento y conducta de sus alumnos.

El remedio, en verdad, no satisface ni remotamente. El examen podrá acaso existir cuando hay que juzgar a alumnos que el profesor no conoce; pero ¿con qué efectos? La práctica repetidísima lo de-

muestra. Produce el abandono, a que la mayor parte de los alumnos se entregan durante el curso, seguros como están de prepararse en corto tiempo para vencer la dificultad del examen; el olvido casi general de que lo esencial es estudiar, mientras que el examen no es más que un trámite de mera garantía, y, como consecuencia de todo, ese extravío de la opinión, especialmente la de los profesores, que consideran reducidas sus funciones a la tarea mecánica de preparar en cátedra para examinar a fin de curso, y la de los padres de familia, que no creen tener más derecho, respecto de la Universidad, que el de que sus hijos obtengan las aprobaciones necesarias para alcanzar el título apetecido.

4. *Precedentes para su supresión.*—No han sido ciertamente desconocidos estos vicios por los Gobiernos anteriores. La reforma del señor Gamazo (3 de septiembre de 1883), en la que se establecía la supresión de los exámenes para la Facultad de Derecho, respondía a un espíritu acertado (el mismo a que responden las facultades concedidas actualmente a los profesores para excluir a los alumnos de los exámenes ordinarios de junio), no menos que la organización de la enseñanza libre: medio, entre otras cosas, de facilitar los estudios de Facultad, haciendo disminuir la matrícula en los centros oficiales.

Pero, con significar esto mucho, no es lo suficiente para llegar al ideal apetecido. Considerando de gran necesidad una más amplia y completa reforma,

se debería procurar hoy, obedeciendo a principios pedagógicos más conformes con las exigencias de la cultura moderna, reorganizar el profesorado y las dos enseñanzas, oficial y libre, pues ambas han de mantenerse; con tanta más razón, cuanto que, limitada como habría de quedar la primera, el derecho constitucional que todo español tiene a elegir su profesión, reclama necesariamente la existencia de la segunda.

Por hoy, sin embargo, nos limitamos a exponer algunas de las bases sobre que deberían descansar las principales reformas en la esfera social, y sólo en lo que se refiere a la organización de la enseñanza propiamente dicha, prescindiendo por el momento del profesorado.

5. *Duración del curso académico.*—Una de las modificaciones más urgentes, en cuanto al régimen de la enseñanza oficial, modificación que toca tan directamente al profesor como al alumno, es la de la prolongación del curso académico. En ningún país se abusa como entre nosotros de las fiestas. En Francia se quejan de tener muchas, y nosotros contamos con una tercera parte más.

La disminución de las vacaciones y el aumento de días hábiles para la enseñanza son necesidades que nadie puede desconocer, sobre todo si se atiende a que el curso español no tiene rival en Europa en lo limitado del número de sus días lectivos. Mucho más necesaria resulta esta modificación, si se atiende a

la supresión de los exámenes, que ahora se propone, permitiendo, sin esfuerzo ni aumento de nuevas ocupaciones, que el curso pudiese comenzar el 15 de septiembre, en lugar del 1.º de octubre, y terminar el 15 de junio, en lugar del 31 de mayo, o acaso hacerlo durar de 1.º de octubre a 30 de junio, cosa más conforme con la costumbre actual.

El Reglamento de Universidades de 1859, art. 86, disponía lo primero; el Decreto del Gobierno de la República de 1873, art. 37, lo segundo, y el proyecto de ley de don José Fernando González, presentado a las Cortes de 1873, establecía la misma regla.

Los días feriados y las épocas de vacaciones durante el curso deberían ser fijados de un modo claro, disminuyéndose, y, para que queden a salvo las variantes que en este punto determinen las costumbres locales, conceder al Rector la facultad de suspender los trabajos académicos por cuatro o cinco días, que designaría en la forma más conveniente.

Con la reforma propuesta, las vacaciones de verano serían de dos meses; en realidad, para el profesor, sólo de quince o veinte días menos que hoy (a causa de los exámenes de Setiembre). Este período, ora destinado al descanso, viajes, etc., ora a trabajos que no siempre es fácil hacer durante el curso, sería todavía mayor que en Alemania e Inglaterra.

Algunos pedagogos e higienistas creen perjudiciales las vacaciones de Navidad, por hallarse colocadas en un tiempo en que el alumno no hace más que

comenzar a estar en situación de aprovechar el trabajo de clase; pues al principio de curso se pierde siempre (si puede decirse así) cierto tiempo variable para cada caso, en una especie de adaptación a dicho trabajo, a su asunto especial, al espíritu de la enseñanza, al método y hasta lenguaje del profesor, al régimen general de la vida de estudiante, etc. Pero, ni este inconveniente sería tan grave como hoy, cuando el profesor y el discípulo tomasen cada cual en su trabajo una parte distinta en carácter e intensidad de la que hoy toman, aumentando la iniciativa y acción personal del segundo; ni dejaría de aminorarlo grandemente el comenzar el curso un mes antes.

Una innovación podría introducirse, que favorecería grandemente al buen servicio. Es difícil que un profesor se halle durante el curso todo en tal estado de perfecto equilibrio, que pueda conceder exactamente la misma atención a su enseñanza. El estado de salud de los unos, que les indica la necesidad de un descanso periódico algo más largo que el que pueden consentirle los domingos; la necesidad, en otros, de ejercer diversas profesiones al par con la enseñanza; v. gr.: la política, el foro, la medicina, etc.; la precisión de disponer de cierto tiempo, fuera de la preocupación y continuidad de la clase, para hacer estudios en otras localidades, o realizar trabajos de investigación, que piden una atención casi exclusiva, estas y otras razones hacen que, aun los profesores

dotados de mayor vocación, celo y rectitud, muestren cierta desigualdad, en ocasiones, en el desempeño de sus cátedras; sin llegar al caso de los que en ciertas épocas del año la abandonan, ya moral, ya materialmente y por completo.

De aquí la conveniencia de permitir a cada profesor, de acuerdo con la Facultad (a la cual toca velar porque esta libertad se armonice con la de los demás profesores y con la liberdad, derechos y mejor aprovechamiento de los estudiantes), distribuir el número total de lecciones que le corresponda dar durante el curso, del modo más adecuado para que pueda concederles toda la atención a que está obligado en conciencia. Así, por ejemplo, respetando las vacaciones del verano, un profesor de cátedra alterna podría dar cuatro lecciones semanales en lugar de tres, ya para terminar antes su curso, ya para comenzarlo después, ya para interrumpirlo (con las debidas condiciones), a fin de descansar, hacer un viaje de estudio, etc.

6. Límites del número de alumnos en cada cátedra.—De conformidad con las consideraciones hechas, debiera la reforma descansar sobre dos bases. Es la primera, la limitación del número de alumnos que pueden concurrir a una misma cátedra; y la segunda, consecuencia de ésta, la supresión de los exámenes. Todas las demás modificaciones que fuese posible establecer en la actual manera de ser de la enseñanza oficial, deberían responder a la necesi-

dad de afirmar los principios contenidos en las dos bases indicadas. Con aglomeración de alumnos, es imposible, no ya ejercer una acción educadora, que pide cierta intimidad, sino realizar trabajo alguno serio. De aquí: 1.°, la superficialidad de la enseñanza, tan generalizada en nuestros estudios oficiales; 2.°, la desnaturalización del trabajo del profesor en la clase, trabajo que suele reducirse, ya a preguntar la lección que se explicó el día antes (cuando no la señalada en el libro), ya a explicar conferencias y discursos, ya a combinar ambas formas; 3.°, la importancia del libro de texto, que viene a hacer poco menos que inútil (y a veces inútil por completo) la función del profesor; 4.°, la necesidad de los exámenes. Y no citemos más.

Ahora bien: ¿cómo y cuándo debe hacerse la limitación del número de alumnos? Esta debería: *a)* ser relativa a la índole de los estudios de cada Facultad y a los medios de que dispone, y *b)* tener lugar al comienzo de la carrera.

Sin embargo, aunque el número máximo de alumnos que pueden recibir enseñanza seria e individual en una cátedra es difícil de determinar *a priori*, porque varía en función de muchos elementos y siempre podrá parecer arbitario; pero teniendo en cuenta el dictamen de los pedagogos más autorizados cuando tratan de la escuela primaria, y dada la necesidad de fijar un máximum, no creemos irracional asegurar que este máximum oscila alrededor de 50. Pero si en

una *cátedra* será difícil llegar siquiera a este número sin detrimento de la solidez de la enseñanza, en el ingreso la Facultad podría admitir mayor número de alumnos, siempre que el Estado creyese conveniente sostener varias cátedras de la misma asignatura, como a veces hoy mismo acontece; v. gr: en la Escuela preparatoria de ingenieros. Téngase presente que el artículo 91 del Reglamento de Universidades dispone se dividan en secciones las clases numerosas.

La limitación del número de alumnos determina las demás reformas. Así, como el Estado no puede disponer de medios suficientes para organizar una enseñanza oficial tan amplia como se quiera, y como, por otra parte, podría suceder que hubiese más aspirantes a recibir dicha enseñanza que los que a las aulas han de concurrir (dado el principio de limitación indicado), nace la necesidad de una selección entre los aspirantes; y si esta selección no debe hacerse arbitrariamente, el ingreso por examen comparativo se impone por modo imprescindible, dentro del número fijado en cada Facultad y teniendo en cuenta los medios de que dispone para la enseñanza.

Este examen podría servir para dar cierta homogeneidad a la preparación de los alumnos, cuya heterogeneidad, calidad y cantidad de cultura son hoy gravísimo impedimento a su provecho. Acaso serviría también para elevar el nivel de esa misma cultu-

ra; pero esto depende, no de los programas del examen, sino de la competencia, sentido y justificación de los examinadores.

7. *Supresión del preparatorio.*—Al regular el ejercicio de ingreso, de modo que en él se exijan las condiciones más adecuadas al estudio que se va a emprender en la Facultad, o hay que partir de una base de cultura general (que es lo que *parece* que suponen nuestros actuales preparatorios), y en este caso bastan los conocimientos adquiridos en la 2.ª enseñanza, o hay que exigir una preparación especial para las diversas carreras, en cuyo caso cada una de éstas exige estudios enteramente peculiares. En uno como en otro supuesto, deben suprimirse los años preparatorios.

Porque, con efecto, en este punto de los años preparatorios, hay dos sistemas, entre los cuales oscilan los pedagogos y los gobiernos.

Uno es el que, agrupando varias carreras más o menos afines, establece un programa de estudios preliminares comunes a todas ellas, con el mismo carácter y la misma extensión para todas. Por ejemplo: si para ingresar en las escuelas de arquitectos e ingenieros en sus múltiples especialidades, se requiere conocer, v. gr., la geometría analítica, la instrucción en esta ciencia habrá de ser en un todo idéntica para esas distintas profesiones, quedando luego a cada una desenvolver en sus propias aplicaciones peculiares aquellas teorías y partes de la mis-

ma que exijan acaso para sus fines mayor desenvolvimiento. A este sistema ha obedecido entre nosotros la organización de la escuela preparatoria para ingenieros y arquitectos; y análogo espíritu presidió a la reforma del señor Chao (1873) en los estudios de las Facultades de Filosofía y Letras y de Ciencias, para las cuales suprimió el año preparatorio, dando mayor amplitud a las asignaturas de la 2.ª enseñanza, qne consideró entonces ser preparación suficiente para ingresar en aquéllas. En Alemania y Suiza prepondera, en general, este sistema.

El otro, por el contrario, cree indispensable que la preparación para cada profesión especial revista carácter y extensión especiales también. Así se tiene, por ejemplo, en Francia, una física especial para los médicos y otras varias para los ingenieros, etc., distintas de la física de las Facultades de Ciencias, exigiendo en cada caso de estos una cualidad apropiada a la índole de los estudios respectivos, y una extensión diversa en aquellas teorías que ulteriormente habrán de ser más necesarias.

La organización actual de nuestros cursos preparatorios universitarios no obedece a ninguno de estos dos sistemas. Parece inclinarse al de los estudios comunes; pero si a la historia, por ejemplo, que se exige a los alumnos de Derecho, no se da hoy carácter alguno especial, sino que es la misma que para los de Filosofía y Letras, ¿por qué no limitarse a la historia de los Institutos? Acaso sea sólo por el ca-

rácter y estado de nuestra 2.ª enseñanza, por lo que se pide a la Facultad de Filosofía estudios que se supone habrán de ser algo más serios; pero si, por desgracia, las clases de historia fuesen a veces deficientes en aquellos centros, ¿no parece innecesario duplicar cátedras que, en muchas ocasiones, no están mejor desempeñadas tampoco en las Facultades? Por otra parte, al lado de este sistema se crearon en esa misma Facultad de Filosofía clases de literatura, especiales para los alumnos de Derecho (aunque sólo en Madrid); cosa que, si tuviese alguna razón de ser, no sería la congruencia con el sistema general.

Así, se puede dudar entre el sistema de la generalidad y el de la especialidad; pero de lo que no se puede dudar, es de la falta de principios de nuestra actual organización en este punto. Cualquiera que sea la solución que se adopte, tiene que suprimir los cursos preparatorios.

8. *Lo que puede hacer el profesor de Facultad en cátedra.*—Un antecedente para la reforma en este punto es el art. 90 del Reglamento de Universidades de 1859, que declara que el profesor deberá informarse de los progresos de sus alumnos y estimularlos al estudio.

Sin duda, la misión del profesor—llevado hoy por la fuerza de las cosas, a convertirse, de director de estudios de sus discípulos, a fin de auxiliarles para que se *enteren* de las cosas, en preparador, para que en el examen *respondan* sin enterarse de ellas,

ni interesarse en lo que sean y valgan de por sí—no se reduce a explicar en su cátedra, sino que abraza algo más que esto. Así, por ejemplo:

a) Debe valerse de todos aquellos medios que mejor aseguren el aprovechamiento de sus alumnos, estrechando sus relaciones con ellos, como son, mucho mejor que las preguntas usuales, las conversaciones y verdaderas indagaciones en común, los trabajos especiales, etc., todo con el fin de promover, no sólo la instrucción, sino el desarrollo de las facultades de los alumnos y de su espíritu científico, o sea de reflexión e investigación personal.

b) Ha de atender aquél, asimismo, a la formación de la personalidad, no sólo intelectual, sino hasta moral de sus discípulos, al desarrollo de su carácter, del sentido general de su espíritu y de su conducta en la vida; siempre, se entiende, con los límites y respetos naturales, aun tratándose de niños, cuanto más de jóvenes, que han menester otra libertad mayor de acción; mas por falta de esta médula interna moral, dan nuestras decaídas Universidades hoy una juventud frívola, escéptica y descreída, atenta a su personal medro, vulgar, blasfema de todo ideal, y con más entendimiento, viveza de penetración y locuacidad, que viril energía, conciencia y calor desinteresado por las cosas nobles.

c) Si miramos, por último, a la esfera de la salud física, ¿cuánto puede y debe hacer—repetimos que con los prudentes temperamentos necesarios—para

vigorizar a esa juventud débil, anémica, descuidada en cuanto a higiene y policía, y que suele gastar en exterioridades y dijes más, en proporción, que en alimento y ropa blanca; que ni es ateniense, ni espartana, y menos aún ambas cosas, como debiera ser, y cuyo sistema nervioso, excitado por una debilidad morbosa, que auxilian la pobreza de la circulación y del músculo, produce tan abundantes frutos de degradación sensual, de enervación y de esa mezcla de vehemencia y apatía, característica luego de toda nuestra vida social y de que dan tal testimonio nuestras convulsiones políticas?

Desde luego, ¿quién duda de que la limitación del número de alumnos es condición que no puede menos de influir en la transformación de nuestra manera de enseñar? Si ante una aglomeración heterogénea de discípulos, el profesor parece *casi* obligado (y decimos *casi,* porque, aun luchando con mayores dificultades, puede hacer más, v. gr.: en la escuela práctica de Medicina de París, o en el laboratorio de M. Carnoy, en Lovaina, etc.) a reducir su trabajo a la conferencia, o al comentario sobre el libro de texto, al instante se comprende que ante un número reducido puede emplear otros medios, infinitamente más adecuados, para hacer capaz al alumno de investigar personalmente y apreciar por sí las ideas y las cosas. Y, por otra parte, sólo entonces es cuando el maestro se encuentra en términos hábiles de cumplir su misión esencialmente educadora.

Precisamente conviene insistir, con disposiciones penetradas de este espíritu, sobre la índole *educativa* de la función del profesor. A dicho fin servirán grandemente: 1.° Las notas trimestrales, que también establecía el art. 78 del Reglamento de Universidades, y que, además, despertarían el estímulo y cuidado de los padres de familia, y contribuirían, con los trabajos escritos que los alumnos deberían hacer periódicamente, a que la Facultad pudiese emitir juicio fundado al examinar la propuesta de aprobación del profesor. 2.° La asistencia obligatoria de estos alumnos a las clases, puesto que, sin ella, mal puede un profesor dar su opinión acerca de aquéllos, y porque, además, para quien no quiera o no pueda asistir, está el recurso de la enseñanza libre.

No cabe, ciertamente, negar que, a veces, esta obligación de asistir sería completamente tiránica, ya a causa de las doctrinas del profesor, ya de su falta de competencia científica o de aptitud pedagógica; mas, por otro lado, si el alumno acude en estos casos a la enseñanza privada, ¿cómo darlo por aprobado, siendo desconocido? El establecimiento de un examen supletorio acaso traería algún remedio, con tal de que se hiciese con intervención y aun dirección del profesor particular; pero el remedio más radical estaría en la organización de los *privat-docentes*. Estos, en efecto, dan al alumno la posibilidad de hallar profesor más apto o más a su gusto que el numerario sin salir de la Universidad, y permiten,

por tanto, asimismo, que su juicio pueda ser aceptado por la Facultad, de que en cierto límite forman parte. El mal está en que la institución de los *privat-docentes* es más fácil desearla que conseguirla. En 1868 se creó de un modo oficial; y a pesar de las gestiones oficiosas que entonces practicaron muchas personas interesadas en su éxito, éste, insignificante al principio, fué nulo a poco; ¿se lograrían hoy ya mayores resultados?

En cuanto a los padres de familia, a quienes toca su parte en el mal, y debiera tocarles en el remedio, se siente hoy unánimemente la necesidad de que se interesen más y mejor en la educación y carrera de sus hijos. Su descuido, las más veces, es tal, que, fuera de los apuros del examen y del afán porque sus hijos adquieran cuanto antes sus títulos y diplomas, la mayoría de los estudiantes parecen expósitos, no dando señal alguna sus familias del deseo siquiera de enterarse de la conducta que llevan en las clases, como si tuviesen presentimiento de que la mayoría de éstas no les han de ser para su porvenir de gran provecho.

Con tales bases podría ya acometerse la supresión de los exámenes. Colocado el profesor en términos hábiles, no sólo para apreciar el estado de sus discípulos, sino para lograr de ellos el mejor éxito, en el límite de sus respectivas aptitudes, a causa de la intensa atención que puede conceder al número que ha de enseñar, ¿a qué la prueba mecánica y siempre su-

perficial del examen? ¿Se quiere tener garantías contra la censura injustificada, el juicio apasionado, la debilidad de carácter de algún profesor? ¿No cabría lograrlo mediante notas y trabajos trimestrales, que constituirían como un archivo de datos, al cual la Facultad podría acudir para emitir un fallo más justo? La obligación que debería, además, imponerse a ésta, de discutir el juicio de cada profesor, contribuiría probablemente a relacionar al profesorado entre sí y a promover un espíritu corporativo, que tan necesario es y está tan muerto.

Acaso, en un último extremo, y para aquietar un tanto los ánimos más tímidos, podría verificarse un examen en los casos en que un alumno creyese injusta la censura de la Facultad. Esperemos, sin embargo, que con el tiempo la opinión dejará de dar importancia a ese trámite puramente exterior, que, aun así reducido, no dejaría de tener inconvenientes; pero que, hoy por hoy, acaso facilitaría la transición.

9. *Orden de los estudios.*—Este juicio de la Facultad, sustituído al examen de hoy, suscita un problema delicado, a saber: ¿debe concederse la aprobación en cada asignatura independiente, o por grupos? Si la organización cíclica se aplicase a los estudios de Facultad, este problema dejaría de serlo; pero aquí nos atenemos a la organización presente, que es, por el contrario, serial, y no concéntrica —salvo donde por casualidad ha resultado, v. gr.: en la Literatura española o en el Derecho natural, que

se hallan establecidas en la licenciatura y en el doctorado de las Facultades de Filosofía y de Derecho, o en la Zoología, que se cursa en el primer período, en el segundo y en el tercero de la de Ciencias naturales.

Ahora bien: dada la organización actual, hay que tomar un término medio. Y éste parece ser el de la aprobación por grupos, porque enlaza más estrechamente a los profesores de cada curso, los cuales tendrían que entenderse entre sí para la dirección de sus discípulos comunes, trasmitiéndose sus respectivos juicios, auxiliándose unos a otros, influyendo especialmente cada cual en aquellos alumnos con quienes tuviese mayor familiaridad por sus aficiones, carácter personal, etc.; cosa que, en otro régimen, jamás deja de acontecer, en vez de la frialdad y monótona igualdad de trato para con todos, que parece ser el tipo del sistema oficial, exterior y mecánico al uso, donde queda, casi de obligación, proscrita toda intimidad y toda acción eficaz por tanto. Y así se vendría, poco a poco, a obtener cierto proporcional aprovechamiento en todos los diversos estudios del grupo (que además deben ser pocos) y disminuiría, hasta casi suprimirse por completo, el desnivel actual. Hoy, a veces, un alumno es sobresaliente en un estudio y suspenso en otro; cosa imposible si se procura influir para ello, en vez de dejarlos abandonados cada profesor en las asignaturas de los demás. Sobre esta base proporcionada de una aplicación re-

gular en las varias enseñanzas del grupo, nada importa, antes al contrario, es elemento de progreso y vida en todos los grados, y más aún en éste, donde interesa promover a toda costa la especialidad, el que ésta se diseñe según las naturales preferencias de cada alumno.

Acabamos de indicar que los estudios de cada grupo deben ser hoy pocos, y esto pide cierta aclaración.

Sin duda, en una organización concéntrica o gradual, cada período de estudios, sea de un semestre, de un año o de más, repite el sistema todo de aquel orden, v. gr.: de la Facultad de Derecho o de la de Filosofía, de la de Medicina, de las Ciencias físico-químicas. Pero, partiendo del régimen existente—esto es, de asignaturas independientes que se preceden en serie unilateral—, y acomodándonos a él, hay que limitar, no sólo el número de estas asignaturas, sino el de las horas de clase y, hasta donde cabe hacerlo (es decir, indirectamente), las de trabajo personal del alumno fuera de las aulas. Aun para aquellos que, imbuídos de las preocupaciones corrientes, niegan a la enseñanza del Estado toda misión positivamente educadora sobre sus alumnos, no podrán dejar de convenir en que, por lo menos, tiene que procurar no corromperlos; o en otros términos, en que el Estado ha de procurar: *a)* asegurar a su enseñanza las condiciones más elementales de eficacia; *b)* evitar que el alumno se recargue de trabajo, ora con daño de su

salud mental y física, como invariablemente acontece cuando toma ese trabajo en serio, ora de su moralidad, que se pervierte de raíz cuando, a fuerza de ser imposible cumplir medianamente siquiera, profesores y alumnos convierten la enseñanza en vano simulacro.

De ello dan ejemplo los malhadados exámenes (perdónese la insistencia). Cuando son «fuertes» (entiéndase, recargados de cantidad y pormenores), destruyen la salud y arruinan la inteligencia y embotan el placer que la verdad causa siempre al espíritu sano; cuando son «flojos» desmoralizan y enseñan el recurso de los «manuales» y de la preparación en dos semanas, para repetir en el día critico lo que se ha de olvidar una vez declarado; y se acostumbran a la holganza durante todo el curso, a la audacia, a los triunfos sin esfuerzo y, lo que todavía es quizá más grave, a la escéptica indeferencia y hasta menosprecio por el trabajo, la verdad y la ciencia, cosas todas cuyo contenido real no interesa, porque nada tienen que ver con el examen. Así, no es maravilla que en toda Europa haya hoy contra éstos una verdadera cruzada. La literatura sobre el particular es abundantísima doquiera: aun allí donde es desconocida, como lo es en casi todas partes, la infinita multiplicidad de estas pruebas que trae consigo nuestro sistema de exámenes anuales por asignatura. Ya se ha hablado también de las tentativas más recientes que entre nosotros se han hecho para aca-

bar con los exámenes; el decreto del señor Chao y el proyecto de ley de don José Fernando González (ambos de 1873), que los suprimían en las nuevas Facultades en que subdividían las actuales de Filosofía y de Ciencias; el decreto del señor Gamazo (1883), que, al reformar la de Derecho, los prohibió en ella, aunque dejándolos con carácter de apelación para el mes de septiembre (plazo que les quitaba tal carácter, pues tres meses son casi siempre harto más de lo que cualquier alumno de Facultad ha menester para prepararse a un examen al uso); el del señor Pidal (1884), que los suprimía, asimismo, para la segunda enseñanza..., tentativas todas estas grandemente loables.

Por todo ello, se debe limitar el número de asignaturas en cada período o grupo, haciendo guardar, además, este límite a aquellos alumnos que simultaneasen varias carreras. Sin duda, aun así, quedará a todos manera sobrada de infringir la higiene; no es menos cierto que, en especial, cuando se trata de profesiones donde se ha de ingresar por el medio de la oposición (natural complemento del sistema de exámenes), las condiciones de la lucha por la existencia traen consigo funestos resultados; pero no será el Estado responsable, como hoy, de esta infracción, que, en ocasiones, hasta obliga a cometer más, o menos indirectamente. Sabido es que, por término medio, no debe pasar de ocho horas el tiempo consagrado al trabajo mental; calcúlese el que, por término medio

también, puede exigir cada enseñanza, entre clase y trabajo personal del alumno, y establézcase sobre esta base dicho límite.

10. *Autoridad de la Facultad sobre sus alumnos.*—Convendría restablecer el art. 134 del Reglamento de Universidades, cuyo tenor viene a ser que el alumno, desde el día de su ingreso en la Facultad, queda sujeto a la autoridad académica, «*dentro y fuera* del establecimiento». No implica la resurrección del antiguo fuero universitario para los asuntos de derecho común, sino la necesidad de revestir al profesor de una autoridad disciplinaria moral y legal, que no se limite a exigir la compostura material dentro de las clases. Sin duda, el carácter de esta autoridad y de esta disciplina es puramente moral, de mera corrección familiar y privada, debiendo desaparecer—como de hecho han desaparecido en la práctica—todas las supuestas penas y privaciones, salvo la expulsión, que tiene otro carácter. Este problema de la disciplina preocupa hoy mucho, y con razón: porque, abolido casi en absoluto el antiguo sistema, queda la autoridad académica «desarmada», como se dice; y no existiendo relaciones personales, familiares, íntimas, entre el profesor y sus discípulos, sino meramente exteriores, oficiales y públicas, al freno material de la antigua disciplina, arrumbada, no ha sustituído aún la disciplina moderna, con sus medios libres, interiores y orgánicos. Lo que debiera causar maravilla (sobre todo a los que

desconocen la naturaleza humana) es que sean relativamente tan escasos los motines de los estudiantes, no habiendo hoy, como no hay, sistema alguno de autoridad ni de gobierno académicos.

Mientras esta verdadera anarquía se mantenga, un profesor puede hacer algo con sus propios alumnos, especialmente cuando son pocos; pero su acción debe al menos legalizarse, renovando el precepto antes indicado. De esta suerte, no parecerá extralimitación que llame a uno de sus discípulos para aconsejarle, por ejemplo, respecto de su conducta fuera de las aulas, influyendo en su ánimo y contribuyendo a que guarde una vida más noble e inspirada de un sentimiento más profundo de la dignidad moral.

Algo podría quizá contribuir a estos fines el restablecimiento de los antiguos «encargados» de los alumnos forasteros. La principal causa de haberse suprimido, era la frecuencia con que el estudiante hacía figurar como encargado suyo a cualquiera de sus amigos. Pero si fuese posible, aplicando en esta parte el sistema tutorial, exigir que el encargado tuviese que ser siempre un profesor, aunque no precisamente del mismo establecimiento, ni aun siquiera oficial, se dificultaría aquel abuso; mayormente, teniendo en cuenta cierto progreso en las tendencias generales, que no cabe desconocer.

11. *Oyentes.*—Las clases de Facultad, ¿deben ser, como son, públicas? Entre nosotros lo son, con-

tra lo que acontece en otros países y aun en muchos de nuestros establecimientos de enseñanza de otra índole, comenzando por las escuelas primarias. Sin duda, las puertas de las aulas deben estar abiertas para todo aquel que pueda aprovechar su enseñanza con fruto; no para cualesquiera personas, indistintamente, y permítanlo o no las condiciones del local, del material y de la enseñanza misma, o hasta las individuales del oyente. El principio contrario, vigente por ley en nuestras Facultades, supone siempre el concepto de que estas son centros destinados a conferencias públicas, capaces de servir a la cultura general de un auditorio heterogéneo y anónimo, al cual debe ciertamente servir la Universidad, pero no por semejante camino. Considérese cómo podría darse tal carácter público a una enseñanza de laboratorio, donde un «oyente» ni aprovecharía cosa alguna, ni dejaría trabajar al profesor y a los alumnos. Pues otro tanto acontece con toda enseñanza de carácter práctico y familiar: el estudio de un texto sería inútil para un oyente sin libro; la indagación o discusión de un problema, cosa imposible delante de cualquiera, que, por falta de antecedentes, o no entiende, o tal vez saca de la clase una impresión totalmente equivocada. Hasta puede decirse que, así como en las conferencias dirigidas a una masa de público, importa las más veces que esta masa sea lo mayor posible, la enseñanza formal, de otros alcances y otro fondo, exige precisamente

lo contrario: que el número sea tal, que consienta la inmediata y constante comunicación entre los miembros de la clase.

12. *Duración de los estudios de Facultad.*— En casi todas las naciones, en Francia, Alemania, Italia, Bélgica, la duración total de los estudios necesarios para obtener títulos de Facultad, está distribuída del modo más contrario al español. Aquí, como allá, esa duración viene a ser poco más o menos, igual, a saber: de doce a catorce años, entre la segunda enseñanza y la de las Facultades. Pero doquiera la mayor parte de este período total corresponde al primero de aquellos grados, que llega, a veces, a durar nueve y diez años; mientras que, por el contrario, salvo en Francia, la duración de los estudios de Facultad es raro excedan de cuatro años, incluyendo el doctorado (en aquellos pueblos en que sostienen todavía la diferencia entre licenciados y doctores). En Inglaterra, la duración total es mucho menor, y en los Estados Unidos y en gran parte de América, la relación de la segunda enseñanza con la primaria, no está bien definida y, a veces, ni existe, prolongándose la primaria hasta un grado y una edad que corresponden al término de la secundaria en otros países.

Pero, volviendo a éstos, obsérvese cuán diverso es nuestro sistema. Aquí, la segunda enseñanza (que, como en aquéllos, se exige para ingresar en las Facultades) dura cinco años, y aun puede bien abre-

viarse, cuando se trata de jóvenes de mayor edad que la usual; con lo cual, nuestros alumnos de Facultad llegan a éstas en una situación cuya deficiencia es notoria, sin agravio de nadie, por ser culpa de la organización adoptada; en cambio, los estudios de Facultad, en vano pretenden remediar esta deficiencia, prolongándose del modo más exorbitante y ruinoso; el resultado es idéntico y tan superficial e insuficiente. Nadie en verdad osará comparar el promedio de nuestros naturalistas, humanistas, juristas, médicos, arqueólogos, etc., con los de Italia, por ejemplo (para no citar otros pueblos superiores), donde, sin embargo, en tres o cuatro años se obtiene el grado de doctor. Si se insistiese en conservar el de licenciado en Medicina, Derecho y Farmacia, suprimiéndolo en Filosofía y Ciencias, donde ni pretexto hay para mantenerlo, debería disminuirse la duración de sus respectivos estudios, aumentándose los de la segunda enseñanza; pero si nos obstinamos en mantener ésta, tal como se halla hoy, y la duración total de las dos primeras Facultades citadas, debería imprescindiblemente aumentarse el doctorado a expensas de la licenciatura, que de ningún modo convendría que durase más de cuatro años a lo sumo.

13. *Pruebas académicas.*—Ya se ha indicado que el paso de un período al siguiente debería concederse o negarse sin examen, por la Facultad, en vista de las notas de los respectivos profesores y,

acaso, para mayor ilustración de los que desconocen al alumno, de los trabajos escritos presentados por éste durante el curso. Ahora bien, y como régimen de transición, se podrían conservar, en el concepto de única prueba académica, los ejercicios del grado, fin de la carrera, los cuales deberían ser organizados por la Facultad misma, dentro de ciertas bases que obedeciesen a la tendencia general de darles un carácter más técnico y científico que verbalista, cuantitativo, retórico, superficial y de pura memoria, que hoy por lo común tienen. Esta nueva atribución de las Facultades contribuiría a estimularlas para reunirse y discutir asuntos de este género, daría a la nación testimonio directo de la cultura, sentido y valer de cada uno de estos centros (pues de ningún modo debería conservarse la actual uniformidad impuesta a todos los establecimientos del mismo orden y grado); y podría tal vez producir entre unos y otros cierta rivalidad, que, con relación a su presente estado de atonía, vendría a ser un bien, o sea un mal menor que ese estado.

Naturalmente, de tales medios no cabe esperar sino que hagan *posible* esos resultados: 1.°, porque destruyen limitaciones y restricciones, contra las cuales hoy se estrella la buena voluntad, cuando la hay; 2.°, porque toda innovación, al poner delante del profesorado esos problemas, remueve la inercia de las ideas tradicionales, constituye un estímulo para estudiarlos y favorece las buenas tendencias

que pudiesen existir adormecidas, esterilizadas e impotentes. Pero sin éstas, todas esas condiciones serían ineficaces. La experiencia es tan sólo la que podría darnos a conocer, por medio de esta prueba, la verdadera situación interna de nuestro profesorado; hoy no existe otro medio de estudiarla que su enseñanza, y éste no es bastante.

14. *Pérdida del carácter del alumno oficial.*—A propósito de la duración de las carreras de Facultad, convendría establecer que los estudiantes a quienes por dos veces consecutivas negase aquélla el pase de un período al inmediato, no pudiesen continuar sus estudios *como alumnos oficiales,* quedándoles abierto indefinidamente el acceso a los grados y títulos ante los jurados de examen para los aspirantes privados o libres. Esta práctica, generalizada en otras carreras y países, tiene por objeto:

1.° Evitar que un alumno incapaz de seguir con provecho, por su culpa, o aun sin ella, los estudios organizados por la Facultad, los perturbe, con grave daño de los otros; perturbación que no acontece hoy, cuando la enseñanza es (como ocurre por lo común) general y simultánea; pero que se hace inevitable siempre que, por el contrario, toma carácter más interno, viniendo a ser una obra de colaboración entre el profesor y sus discípulos, cada uno de los cuales ha de participar individualmente en ella, contribuyen a determinarla con su trabajo personal.

Ahora bien; esto es imposible sin una cierta homogeneidad de preparación, estado, laboriosidad, desarrollo intelectual y demás condiciones que, naturalmente, jamás pueden ser idénticas, pero que sólo deben variar dentro de ciertos límites. Considérese, por ejemplo, el género de perturbación que se observa en una clase de lenguas, cuando hay que atender a alumnos que no saben leer y a otros que traducen de corrido a libro abierto; evidentemente, el trabajo de los unos es inútil para los otros, y aun perjudicial, porque los aburre y desmoraliza para el suyo. Así no hay clase posible. Esta ha de ser siempre obra colectiva de todos; no un conjunto de trabajos unipersonales, aislados, e individuales de cada discípulo con el profesor. Acaso el alumno inútil y estorboso en la clase común, podría salir adelante y lograr su fin, precisamente, por medio de una lección individual, o incorporándose con otros cuyo estado sea semejante al suyo, etc. Por esto no se le cierra la puerta para concluir su carrera; sino que se le lleva de la clase en que él no aprovecha y daña a los demás, a otra esfera donde puede acontecer lo contrario en ambos extremos.

2.° Advertir a las familias, y aun al mismo alumno, cuando, v. gr., por falta de aptitud notoria, o de salud, debiese abandonar aquellos estudios y abrazar otra carrera más adecuada a sus medios y condiciones.

15. *Doctorado.*—La imperfección que revela la

enseñanza universitaria, aparece, si cabe, más clara y manifiesta en el período del doctorado.

1.° Tiene esta enseñanza, generalmente, todos los defectos de la del período de la licenciatura: en muchas Facultades, aglomeración excesiva de alumnos; en todas, exámenes, falta de espíritu educativo, de trabajo personal, de valor científico, etcétera.

2.° Hay una idea muy equivocada respecto a lo que esta enseñanza debe ser. *a)* Unas veces no se la considera como preparación para la profesión del científico, y en particular, para la función del profesorado, que es su único inmediato y directo fin; *b)* otras se toma el título de doctor como un «lujo», un «adorno», o en sentidos igualmente absurdos; *c)* entre muchos estudiantes de provincias, el doctorado suele no servir sino de pretexto para pasar más o menos honorablemente un año en Madrid; entre los que viven en la corte, para prolongar una vida de indolencia, apatía e imprevisión para el porvenir.

Por eso la reforma debe tender:

1.° A fijar el carácter eminentemente *profesional* de este período. Sin perjuicio de que a sus cátedras puedan asistir también oyentes (con las restricciones que para las demás se proponen), la enseñanza, como tal, no sólo ha de revestir aquí un carácter tan educativo como ha de serlo en todos los órdenes, sino, además, aumentar especialmente este

carácter, en dos sentidos, a saber: *a)* en el de la formación de un verdadero espíritu científico, según corresponde a futuros profesores, que ante todo tienen que ser, no oradores ni funcionarios administrativos, sino *hombres de ciencia; b)* en el metodológico y pedagógico; pues tampoco basta—contra lo que hoy, sobre todo entre nosotros, se piensa—que el catedrático sea hombre de ciencia, sino que ha de ser conjuntamente un *maestro*, que posea los principios, el arte y los medios de la educación y la enseñanza. Precisamente puede decirse que este segundo elemento es el que, dentro de la esfera general de los científicos a que tiene que pertenecer ante todo, es el que caracteriza al profesor y lo capacita para esta función especial, a distinción de la del escritor, por ejemplo.

2.° No siendo, ni debiendo ser, exigido el título de doctor para enseñar privadamente, sino tan sólo para la enseñanza oficial, este período constituye una especie de escuela profesional para formar a los profesores *del Estado*. ¿Quieren adquirir esta educación personas que no piensan, sin embargo, dedicarse a la enseñanza pública? Que sean oyentes, si las condiciones ya dichas lo permiten, o que en otro caso se matriculen. ¿Quieren lograrla por otros modos y caminos en la enseñanza libre? En buena hora; pero, ¿a qué pedir luego un examen y un título oficial que para nada les habilita? Si se sostiene todavía el afán de diplomas, sería muchísimo mejor,

antes que perturbar la preparación de los profesores del Estado, permitir que los centros libres puedan expedir títulos de doctor, sin efectos oficiales y con expresión de que son privados.

La obtención, por el contrario, del doctorado oficial, debe regularse severamente en razón de sus fines, máxime en el actual y deplorable estado de este período. El sistema opuesto de doctores formados, sea en las Universidades, sea fuera de ellas, pero de cualquier modo, reclama el sistema de proveer luego las cátedras por oposición entre unos y otros igualmente: sistema contra el cual todo está ya dicho. Ahora, así se impide la formación de un profesorado inspirado en un sentido educativo y sólido, perfectamente compatible con la libertad y diversidad doctrinal, aunque acaso menos compatible con la estrechez de un partido o doctrina cerrada. Hoy, en el estado de nuestro país, precisa organizar un centro para este fin, en vez de abandonar su dirección ante la común decadencia y atraso.

Requiere el sistema actual, hemos dicho, el mantenimiento de las oposiciones, que son la natural consecuencia de los exámenes; esto es, del divorcio entre la función del profesor y la sanción de los estudios: un sistema, como se ha dicho, que en vez de *formar* al profesor, lo *busca*, sin preocuparse de formarlo.

El Estado no puede darse por satisfecho, como hoy sucede, con que sus futuros profesores estu-

dien, sepan, tengan conocimientos adquiridos, cultura intelectual, palabra, etc., que es lo que hoy, a lo sumo (pues tampoco la actual organización de estas pruebas es buena), puede acreditar el candidato a una cátedra, sino que debe, no menos imperiosamente, exigirles otras condiciones: espíritu científico, o sea de investigación personal; celo, amor y vocación a la enseñanza; conducta moral, y otras. Nadie las tachará de excesivas, ni sostendrá que cabe mostrarlas por pruebas de exámenes, oposiciones, ni concursos documentados, sino por existencia inmediata de la conducta, trabajos y carácter personal de los aspirantes.

De aquí la conveniencia de una prolongada disciplina científica y moral, que atienda a dos fines; esto es: no sólo a lograr que esas condiciones se *muestren,* sino que se *formen,* desenvolviendo la cultura y aptitud profesional de los candidatos. Esta necesidad se ha sentido de tal modo en cuantos pueblos han pasado por una situación análoga a la nuestra; que en Francia, por ejemplo, la Escuela Normal Superior, destinada a formar la mayoría de los profesores de los Liceos (segunda enseñanza), llega todavía a más: es un internado—como, por otra parte, lo son allí y en otros pueblos, todas las Normales—, sistema que no se recomienda ahora, sin embargo.

Por estas razones, no sería hoy conveniente la admisión de los alumnos *libres* al doctorado. La li-

bertad de enseñanza reponde al derecho de todo el mundo para aprender donde y como mejor crea, la profesión que elija; derecho que no se quebranta en lo más mínimo, porque, v. gr.: los artilleros, los ingenieros del Estado, los funcionarios públicos, etc., se eduquen sólo en centros oficiales *ad hoc.* Con tanta razón, por lo menos, puede *hoy* pedirse esto para el profesorado, a fin de levantar, por medio de una acción especial e intensiva, el nivel de su espíritu. El Estado necesita profesores para su enseñanza; y siendo deber suyo procurar que ésta sea lo mejor posible, necesita igualmente contar con profesores adecuados. Así forma ese profesorado, impone las condiciones y aplica los medios conducentes para ello. El período del doctorado responde a esta exigencia, y debe ser una especie de *Escuela Normal* para los profesores de las Facultades oficiales.

Consecuencia de esto sería la supresión de los grados de doctor para los alumnos libres. Probablemente esto causaría extrañeza en los primeros momentos, porque, hoy por hoy, aquel período parece una prolongación voluntaria, una especie de coronación de las carreras en que existe, y como un título más que hay en ellas; pero reflexionando sobre la índole y el fin de este grado de enseñanza, la supresión indicada parecería de seguro (y también *hoy por hoy)* razonable.

Esto sentado, la organización, acaso menos im-

perfecta, que en las circunstancias actuales cabría dar a este período, debería descansar sobre dos bases: 1.ª, la declaración del fin y carácter propio de la enseñanza del doctorado; a saber: la formación de profesores; y 2.ª, su constitución puramente oficial.

La prolongación de este período a dos años, es ley reclamada también con rigor por la importancia especial del expresado fin. En la anarquía, atraso y abandono de nuestros estudios, ¿qué menos que dos años para educar a un buen profesor? Todavía, para alcanzar el título, acaso debería imponerse la necesidad de verificar ciertos estudios en el extranjero; para lo cual el Estado concedería pensiones modestas (v. gr.: de 2.000 a 3.000 pesetas al año), y medias pensiones para temporadas de un semestre. El satisfactorio éxito obtenido por la benéfica institución de los Colegios de la Universidad de Salamanca, cuyos becarios, al concluir sus carreras de Facultad, van a estudiar al extranjero durante un año con pensiones de 4.000 pesetas, inspira viva confianza en este procedimiento, que, además, siguen todos los pueblos cultos.

Parte de esto podría lograrse acaso, sin gravar el presupuesto, dando una organización adecuada al Colegio español de Bolonia.

Conviene tener en cuenta que, además, se debería instituir un sistema de alumnos pensionados para estudiar el doctorado; estas pensiones jamás deberían ser concedidas por oposición, sino libremente

por cada Facultad en las distintas Universidades, y atendiendo a las condiciones que para el profesorado reuniesen los alumnos que eligiesen respectivamente.

Otra base de estos estudios es la especialidad, sin la cual no hay hombre de ciencia posible. Para conseguirla, convendría organizar los estudios de los distintos doctorados de tal modo, que estuviesen representadas en ellas las principales especialidades que hoy se cultivan, como ciencias independientes, en el orden respectivo; y luego favorecer la libre elección de los alumnos entre ellas, para consagrarse decididamente y con mayor intensidad a la que más solicite su vocación.

Este principio de la libre elección se halla en parte hoy establecido (v. gr.: en el doctorado de Derecho), aunque de una manera incompleta. Las enseñanzas deben ser en este período muy variadas, para que el alumno pueda determinar convenientemente su especial inclinación científica; porque aquí se ha de procurar ya la educación de aquellos que en el porvenir cultivarán las principales ramas científicas. De más está añadir que, si en todos los períodos de los estudios de Facultad, las clases deben ser alternas, aquí, si cabe, es más indispensable, a fin de asegurar un trabajo intenso, concienzudo y reflexivo, que, lejos de poderse hacer con rapidez, pide mucho tiempo. Por lo demás, téngase en cuenta lo muy raro que es hallar en el extranjero cátedras dia-

rias de Facultad. Entre nosotros, donde (ya se ha dicho) dominan la superficialidad y el prurito cuantitativo, se cree, por el contrario, que lo principal está en la cantidad de lo que se *enseña,* y no en la de lo que se *aprende,* que suele estar en razón inversa de aquélla, y ambas de la cualidad, solidez y valor de los resultados, que es lo fundamental.

El claustro de cada Facultad podría disponer que los alumnos de su doctorado se encargasen de ciertos trabajos de clase; v. gr.: ejercicios prácticos y complementarios, o de dar enseñanza a algunas secciones; pero nunca de sustituir cualquier día suelto las cátedras de cualquiera asignatura, profesor y alumnado, indistintamente. El actual sistema de los profesores auxiliares para esta clase de sustitución eventual (que quizá no existe en parte alguna, fuera de España) es todo lo contrario de lo que debe ser una organización dispuesta para educar a los futuros profesores; impide la especialización, la formación de convicciones personales y hasta el gusto por el trabajo científico; acostumbra a la superficialidad, al escepticismo y a un enciclopedismo dañoso, y sólo sirve, a lo sumo, para habituarse a usar de la palabra en público y a mantener la disciplina exterior.

Este aprendizaje contribuiría a fijar más y más el carácter normalista o pedagógico del doctorado, y la necesidad de ejercitarse prácticamente en el arte de la enseñanza. La Universidad de Madrid podría ser como un campo experimental de ensayos para este

fin; sobre todo si el profesorado actual y venidero de estas enseñanzas atiende debidamente a educar a sus futuros colegas.

No estaría de más estudiar el modo de aplicar, con los debidos temperamentos, en alguna medida, el principio sentado en el decreto orgánico de la Escuela Normal Central de Maestras respecto de los derechos de las alumnas de su 4.° año. ¿Estaría mal que la Junta de profesores designase a algunos de los discípulos del doctorado (después, se entiende, de reorganizado éste) para que durante cierto tiempo sirviesen como profesores, de análogo modo al de los agregados franceses, en las distintas Universidades? ¿Acaso no podrían luego, según esos servicios y los informes de los claustros, ser nombrados profesores interinos, y al cabo obtener la propiedad definitiva (si este nombre y este concepto deben conservarse)? No se confunda esto con lo que recientemente se ha hecho con nuestros auxiliares, convertidos en numerarios, indistintamente, cualesquiera que fuesen su aptitud y servicios. Años atrás, en consecuencia de la circular del señor Albareda pidiendo a los claustros informe sobre las reformas que estimasen deberían introducirse en la enseñanza de sus respectivos centros, se hizo un proyecto análogo por varios profesores de la Facultad de Derecho de Madrid.

Por último—para no recargar todavía con otros muchos pormenores—, debería, sin duda, exigirse

en este período el estudio del alemán, hasta traducir trabajos científicos a libro abierto, sin diccionario. Esto responde a que es imprescindible que el profesor se encuentre con medios suficientes para sus trabajos. Se elige el alemán, porque, poseyendo el francés, como deben poseerlo (no *suponerse* que lo poseen, según es hoy frecuentísimo) al ingresar en la Facultad, es la lengua más interesante y adecuada en España, no obstante la importancia que ha alcanzado en la ciencia, y en estos últimos tiempos, el inglés. Cualquiera de estas dos lenguas, además, facilitará las relaciones y el comercio con los pueblos germánicos, lo que serviría de contrapeso al influjo excesivo de la cultura francesa, a que, si somos acaso aficionados por verdadera simpatía, lo somos harto más aún por la imposibilidad en que nos hallamos hoy de entrar en igual intimidad con otros pueblos, cuya lengua ignoramos. No quiere decir que la francesa esté tan generalizada entre nuestros doctores: año ha habido en el doctorado de algunas Facultades, en los cuales sólo un 10 por 100 de los alumnos podía leer de corrido un libro en francés. ¡Qué modesto bagaje llevan semejantes doctores a las oposiciones y, frecuentemente, a la enseñanza (en la cual no es difícil penetren), no hay para qué decirlo!

16. Dotación del profesorado.—Inútil es insistir en la miserable remuneración de nuestras cátedras, y, en general, de toda nuestra enseñanza. Basta un solo dato: el sueldo de un profesor de Fa-

cultad, que ha de vivir en una ciudad, y las más veces en una capital populosa (Barcelona, Sevilla, Cádiz, Valencia, Zaragoza, Valladolid, Granada), es inferior al de un juez de entrada, cuya residencia es siempre una población pequeña, y con mucha frecuencia, una verdadera aldea. Además, al juez le basta ser licenciado; el catedrático de Facultad necesita ser doctor, lo cual supone un año más de estudios; y sea que los haga en su casa, sea que venga con este objeto a Madrid (a más de este trabajo y este tiempo), un viaje al menos, y los consiguientes sacrificios, con más, los que el nuevo título supone. Por otra parte, jueces y catedráticos necesitan obtener sus puestos por oposición; pero las exigencias para unos y otros ejercicios varían de tal modo, incluso por el número de plazas que suele comprender cada convocatoria, que es rarísimo que un alumno, apenas se doctora, pueda hallarse en estado de oponerse a una cátedra, necesitando una preparación más o menos larga, que, aun para el más inteligente y estudioso, no baja de un año; mientras que a la mayoría de los licenciados que han seguido su carrera con aprovechamiento, les basta un trabajo de pocos meses para hallarse en disposición de alcanzar plaza de aspirante. Está universalmente reconocido que tal es la regla general. Admitamos, sin embargo, que la cultura media de nuestros jueces, a pesar de estas circunstancias, no sea inferior a la cultura media de nuestros catedráticos; pero, de seguro, ¿será supe-

rior? Por último, el juez de entrada tiene abierta delante una escala de ascensos, en que, sin duda, el nepotismo desempeña un papel tan importante como en nuestros concursos; pero que, aparte esto, llega hasta posiciones de las mejor remuneradas en la nación (las del Tribunal Supremo, 15.000 pesetas); mientras que el catedrático tiene hoy como límite de su carrera, tan sólo los 5 números del escalafón dotados con 10.000 pesetas, y 1.000 más en Madrid. Y si se pretendiese fundar estas desigualdades en la del trabajo, téngase en cuenta que el juez recto no necesita para el desempeño de su misión más tiempo ni esfuerzos que el catedrático honrado y de vocación para la suya; si hay profesores a quienes la enseñanza sólo ocupa la hora de cátedra, también hay jueces a quienes los escribanos despachan el juzgado.

No sostenemos, con todo, que la condición de los jueces sea en verdad brillante, sobre todo en las ciudades; pero si se pretendiese mejorarla, como es natural, no hallaría dificultades tan grandes, verdaderamente insuperables, mejor dicho, como las que impedirían, sin duda, el aumento de las dotaciones del profesorado. La opinión se opondría a este aumento y lo resistiría con todas sus fuerzas. La razón no es que esa opinión tenga más alta idea de la judicatura que del profesorado: harto sabe ella a qué atenerse en punto a entrambos; sino que para la cultura, o más bien incultura general, la educación y la ense-

ñanza nacionales son menos importantes que la administración de justicia. Una opinión que consiente maestros cuyo sueldo *anual* llega a 75 pesetas, cuando en Portugal el último y de más humilde condición alcanza más de 500, y en Rumania la ley de 1887 ha establecido como mínimum de los profesores rurales el de 1.080, da muestra inequívoca de lo que piensa en cuanto a la educación de sus hijos.

Además, en sentir del vulgo (y, acaso, de alguno que otro de los mismos interesados), un catedrático «despacha» su obligación en una o dos horas diarias a lo más, pues hay algunos—y debería haber muchos más—que sólo tienen cátedra alterna. Pero, atentamente miradas las cosas, habida cuenta de que la clase, sea que se desempeñe por medio de lecciones o conferencias explicadas, sea en trabajos dialogados, investigaciones, laboratorio, etc., es *una* de las ocupaciones del profesor, pero no la única; considerando que la preparación conveniente para la clase de cada día requiere, por parte de un profesor digno de este nombre, estudios sustanciales, planes de organización del material, interés y preocupación concienzuda, lecturas, meditación, acaso experimentos, si no ha de limitarse a improvisar discursos superficiales y retóricos, o a repetir todos los años la misma explicación estereotipada de sus primeros «apuntes», o del libro de texto, y ha de seguir al menos el progreso de los estudios en otros países, ya que no colabore también a ellos por su parte; y recordando,

además, los deberes profesionales que, además de la cátedra, corresponden a un profesor celoso, se llegará a una conclusión diametralmente contraria a la del vulgo. Mas para imponer estas obligaciones de alguna manera al profesor; para hacer, al menos, posible que se consagre a su misión *viribus et armis,* es menester colocarlo en situación de vencer las dificultades materiales de la vida.

Ahora bien: dada la tendencia actual—tan fundada, como, por lo común, mal dirigida—a introducir economías en el presupuesto del Estado, y dado, asimismo, el indicado sentido, reinante en la opinión, por una parte; y dada, por otra, la imposibilidad de prolongar la injusta situación económica del profesorado, convendría adoptar una combinación que, partiendo de estos datos, impuestos por las circunstancias presentes, diese alguna satisfacción a las legítimas aspiraciones de este cuerpo.

A nuestro entender, esta combinación podría hallarse en la acumulación de dos cátedras. Puede asegurarse que, si el profesor español de Facultad es el peor retribuído de Europa, es también al que menos trabajo se pide. Compáresele, por ejemplo, con el profesor alemán, que, sin tener casi nunca lección diaria de una misma enseñanza, reúne tantos cursos distintos, dados en condiciones muy varias, con más los trabajos especiales en los institutos prácticos, seminarios, etc.; hasta el punto de que, v. gr., la Facultad de Derecho de Berlín tiene 18 profesores (de

ellos, sólo 10 numerarios, *ordentlichen)*, que desempeñan cuarenta y tantas asignaturas y ocho clases de trabajos especiales de seminario: en todo, más de 50; mientras que la nuestra de Madrid posee 31 catedráticos (27 numerarios), y sólo ofrece 28 asignaturas. El célebre Holtzendorf, recientemente muerto, daba, en 1888, 10 lecciones semanales en Munich; y Gneist, no menos ilustre, en Berlín, 13 (1). ¿Qué podría, pues, oponerse a la acumulación, o sea a la facultad de reunir un profesor dos cátedras, percibiendo sus sueldos respectivos? Este medio permitiría, sin aumento alguno de gastos para el Tesoro público, dotar menos mezquinamente a aquella parte del profesorado de Facultad que quisiere apartarse de otros caminos para hallar modo, dentro del suyo, con que subvenir a sus necesidades.

La acumulación debería establecerse sobre ciertas bases; por ejemplo, las siguientes:

1.ª Ser, por hoy, voluntaria, para respetar así las condiciones con que ingresó en el magisterio el personal actual. Acaso para los futuros profesores debería hacerse obligatoria, consolidando gradualmente las cátedras vacantes, para formar de cada dos, una (por lo menos aquellas que ya hubiesen estado acumuladas), dejando sin proveer las que fueren vacando correspondientes al turno de oposición,

(1) V. *La enseñanza del Derecho en las Universidades*, que en estos momentos acaba de publicar el catedrático de Oviedo don Adolfo Posada, pág. 66 y siguientes.

hasta poder reunirlas con otras de igual turno, y confiándolas entretanto a catedráticos interinos designados por los claustros.

2.ª Mientras se conserve la oposición para proveer cátedras, respetar este turno, no acumulando sino las cátedras correspondientes al de traslación y concurso. Y como suele estimarse, aunque sin razón legal, que las cátedras de Madrid representan una especie de ascenso respecto de las Universidades de los demás distritos, convendría exceptuar de la acumulación uno de los turnos de concurso. Dicho se está que partimos de la organización actual.

3.ª Conceder el derecho de acumular a todos los numerarios de cada establecimiento, previo concurso entre los que lo solicitaren, si fuesen más de uno.

4.ª Conceder, asimismo, a todo catedrático el derecho de acumular a su cátedra cualquiera otra que obtuviere por oposición en un establecimiento de enseñanza distinto, con tal que se hallase situado en la misma localidad.

5.ª Los profesores que tuvieren dos cátedras no podrían ejercer la medicina, la abogacía y demás profesiones análogas, que consumen mucho tiempo material, aparte del necesario estudio de los casos.

Por este camino, parece que podría lograrse, no que el profesor de Facultad (1) hiciese una fortuna,

(1) De más es decir que aquí sólo de esto tratamos; pero la acumulación podría aplicarse, asimismo, al profesorado de los Institutos y otros centros.

ni viviese en la opulencia, sino que pudiese vivir materialmente con modestia y aun estrechez; aunque hoy una dotación acumulada de 7 a 8.000 pesetas (pues, en las actuales condiciones del escalafón, nadie pasaría de aquí en muchos años) parezca lujo espléndido, comparada con la actual miseria. Así, el profesor de vocación podría trabajar sin disipar sus fuerzas y su tiempo en otras ocupaciones, con perjuicio de su cultura y su enseñanza. Téngase presente que, por ejemplo, la vida media es en París más barata que en Madrid y aun que en Sevilla; y los profesores de Facultad tienen allí, *como mínimum,* 10.000 francos; es decir, algo más del doble que en Madrid, y casi el triple que en provincias. Además, acumulan frecuentemente otras funciones científicas retribuídas. Y no hay que hablar de las remuneraciones de 15, 20, 30.000 pesetas, y aun más, que reúnen con frecuencia, y aun sin llegar a edad provecta, los profesores ingleses, alemanes y norteamericanos.

Tampoco resultaría trabajo excesivo. El ejercicio de la abogacía, de la medicina, de la política, ocupan, por lo menos, doble tiempo del que exige el desempeño de una clase a los profesores que se dedican a aquellos otros servicios. Además, la acumulación de asignaturas se practica en el extranjero, sin que nadie se queje de exceso de trabajo; y en nuestras mismas Escuelas Normales, cada profesor desempeña, sin protesta de nadie (y con mezquina

retribución), dos y aun tres cátedras, teniendo muchas veces doble y aun triple tiempo de clase que los de Facultad. Por ejemplo, en la Normal Central de Maestras, hay profesor que da cuatro clases diarias, con la dotación miserable de 3.000 pesetas.

También se debiera exigir un número de años de servicio inferior a veinte: 1.°, porque, para el trabajo de dos cátedras, debe ser preferido el profesor que está en plenitud de edad y fuerzas; 2.°, porque la situación material que más inmediatamente urge mejorar, es la de aquella parte del profesorado que, por tener aún pocos años de servicio, se encuentra en los últimos lugares del escalafón. Así se ven obligados a optar entre la miseria y la aplicación de sus fuerzas a otras profesiones para satisfacer las más apremiantes necesidades de la vida. España es un país pobre; pero si, por el sistema que se propone, se hallase dentro de veinte años con la mitad del número de profesores de Facultad que hoy tiene, éstos podrían entonces consagrarse por entero a su fin, a favor de dotaciones modestas, pero decorosas; la enseñanza podría ganar muchísimo, y el presupuesto no habría aumentado un solo céntimo. Sin duda, no por esto sería posible garantizar el celo del personal; no hay recurso alguno exterior que sea infalible para determinar cosas del espíritu; pero el Estado habría así prestado una condición y evitado la responsabilidad que hoy sobre él pesa.

Por último, sería también conveniente, como me-

dio de mejorar las dotaciones (sin gravamen asimismo), aumentar la remuneración que hoy perciben los rectores, decanos y secretarios de Facultad (alguna de las cuales es de 250 pesetas al año), con cargo a los sobrantes de cátedras vacantes.

Las Secretarías generales de las Universidades deberían hallarse desempeñadas siempre por catedráticos, dado el carácter completamente técnico y facultativo que tienen, y no pueden menos de tener. Hoy existe una separación demasiado radical entre la enseñanza y la administración universitarias. Así lo muestran, por ejemplo, las Memorias anuales, que rara vez tienen otro carácter que el acentuadamente burocrático, seco y sin valor científico ni pedagógico alguno. Hoy día, dada la centralización actual, mediante la que resuelve el rectorado muchas cosas que deben reservarse a los claustros, el secretario es el asesor y consejero nato del rector. Ahora bien: si este régimen hubiera de cesar, ese asesor debería tener la competencia que sólo excepcionalmente reúne; si ha de subsistir, con tanta mas razón se necesita la reforma. No ya para resolver casos en que constantemente se requieren conocimientos técnicos y pedagógicos, sino aun para asuntos referentes a cosas del material, como obras, reforma de locales, mobiliario, se advierte a menudo esta falta de competencia lamentable.

17. *Resumen de las principales modificaciones.*—Muchas son, sin duda, las reformas indicadas

en las observaciones que preceden, y muchas más, incomparablemente, las que sería menester adoptar para que la enseñanza de nuestras Facultades, cualquiera que fuese el carácter especial y nacional que hubiese de tener (cosa grave, difícil y, sobre todo, lenta en un pueblo que de tal modo ha roto, hasta donde cabe, sus tradiciones), entre algún día en el camino de formalidad, valor científico y sentido pedagógico por donde van entrando las de otras naciones, como Francia, y más particularmente Italia, que se hallaban, poco ha, en situación análoga a la nuestra en cuanto a espíritu y organización, si bien en muy otro nivel, según lo prueban los trabajos publicados por sus profesores, aun en tiempos anteriores a la vigorosa reorganización que han emprendido.

De todas estas reformas, permítasenos resumir ahora las que, a nuestro juicio, parecen de más capital importancia. Adviértase, sin embargo, que no es de una u otra de ellas, sino del espíritu general de todas, de lo que cabe esperar una regeneración, hoy todavía remota, por desgracia.—Pues la reforma ha de tender a concluir, severamente y cuanto antes, con el carácter actual que hoy tiene entre nosotros esa enseñanza, y cuyas notas cardinales son: 1.ª Formalismo mecánico, verbal y memorista, con la trivialidad y superficialidad consiguientes. 2.ª Pasividad del alumno, falto de iniciativa, de personalidad, trabajo e ideas propias, y, por tanto, de

gusto e interés objetivo por la verdad científica. 3.ª Aislamiento, sequedad e incomunicación entre profesores y alumnos, y entre cada una de estas mismas clases, por extinción de todo espíritu corporativo, siendo hoy la Universidad, no un *alma mater*, una familia, una personalidad, un organismo de educación y ciencia, con vida interior propia y relaciones complejas de mutua solidaridad entre sus miembros, sino un conjunto inorgánico de servicios particulares independientes, bien o mal desempeñados, y siempre ineficaces para el fin a que todavía se *supone* que aspiran; raíz ésta, además, la más profunda, no ya de los frecuentes casos singulares de indisciplina en nuestras Universidades, sino del estado de insubordinación permanente en que viven dichos centros, y que es vana utopia pretender corregir con remedios tópicos, tan ilusorios e inútiles como las penas académicas.

He aquí, ahora, recordadas, algunas de las modificaciones antes propuestas, de ninguna de las cuales, ni de todas juntas, repetimos, debe esperarse otra cosa que la *posibilidad* de un renacimiento.

1.ª Supresión de los exámenes de asignaturas y fin de curso. España es todavía la nación donde mayor número de exámenes tiene que soportar el estudiante; qué grande superioridad debe poseer, por consiguiente, respecto de los estudiantes de los demás países, cualquiera lo sabe. Por lo que hace a los profesores, convertidos en preparadores de sus

alumnos para el examen, hoy día no existe una sola nación donde no se repruebe, *en absoluto,* que se concreten a esta función; en las más se les exime de ella, y en algunas (v. gr.: Francia) ha sido menester que los Gobiernos den, una tras otra, órdenes y circulares para que comprendan que su obligación fundamental es ser hombres de ciencias y formarlos. El examen debe ser función, o, más bien, consecuencia indirecta *permanente* de la comunicación entre el maestro y sus educandos en la clase. Deploramos que los decretos de supresión, más o menos radical, de los exámenes, dictados en diversas ocasiones, desde 1873, nunca hayan sido cumplidos, y que recientemente se haya derogado, por la explicable presión del atraso y la rutina, el ensayo practicado con éxito en la Escuela Normal Central de Maestras.

2.ª La adopción de los nuevos métodos de trabajo en los estudios de Facultad, sustituídos a la interrogación memorista y al discurso, trivial o enfático, pero ineficaz siempre para la verdadera enseñanza, reclama la limitación del número de alumnos, que deben ser elegidos por oposición. Lo reclama, por otra parte, la necesidad de que el profesor conozca al día el estado de sus discípulos. Téngase en cuenta, sin embargo, que un profesor de larga experiencia en cátedras numerosas, y de ideas nada menos que exageradas y radicales, en verdad, el señor don Luis Silvela, en una de esas rarísimas ocasiones en que los Gobiernos consultan la opinión de los claus-

tros sobre reformas en la enseñanza (1), declaraba que, aun cuando subsistiese la aglomeración actual de alumnos, que impide toda enseñanza grave y concienzuda, así como el conocimiento exacto de cada uno de ellos, deberían suprimirse los exámenes, pues son mayores los inconvenientes de su conservación, que los que podrían nacer de no ser sustituídos por otro medio alguno.

3.ª Hay que ensanchar la acción del profesorado para con los estudiantes (así como su relación con las familias) en favor de la vida, cultura y costumbres generales de éstos, no sólo dentro, sino fuera de la Universidad. Para ello, ante todo, y a la vez ue se debe volver al sistema de notas frecuentes a las familias, y al de los encargados o curadores de los alumnos (que convendría fuesen siempre profesores), hay que dar a la Universidad y sus locales muchos atractivos de los que hoy encuentran los muchachos en academias y círculos de cultura y recreo, favoreciendo el establecimiento de bibliotecas y salas de lectura y de conversación por la noche, la formación de sociedades de juegos y ejercicios físicos, de excursiones y viajes; en suma, cuantos medios puedan contribuir a que el estudiante se sienta en la Universidad tan *at home* como sea posible. Algo de esto se *proyectó* hacer en la Facultad de Derecho de Madrid en estos últimos años; pero (aparte de al-

(1) Cuando lo hizo el señor Albareda en 1882.

gún hecho aislado en tal o cual establecimiento) donde se camina real y efectivamente en este sentido, parece ser sólo en la Universidad de Oviedo.

4.ª Reorganización de la duración del curso: *a)* aumentándole un mes, tomado del tiempo destinado a los exámenes; *b)* suprimiendo las fiestas de entre semana; *c)* permitiendo a cada profesor distribuir su curso en la forma que prefiera, con aprobación de la Facultad.

5.ª Arreglo de la eterna cuestión del preparatorio, sea ampliando la segunda enseñanza, sea estableciendo, ya al final de ésta, ya en cada Facultad, enseñanzas *especiales,* si se creen que hacen falta y que han de tener diverso carácter, según el de cada una de éstas; pero acabando de una vez con el actual sistema, que toma el curso preparatorio de las Facultades de Filosofía y de Ciencias, e introduciendo, cualquiera que sea la solución, el examen de ingreso, como lo pide por otro concepto la limitación del número de alumnos.

6.ª Debe disminuirse la duración de la mayor parte de las Facultades, en consonancia con lo que acontece en casi todas partes. En general, el sistema vigente entre nosotros es también consecuencia del principio reinante, que pone sobre todo empeño en aumentar la *cantidad,* no en mejorar la calidad de la enseñanza (v. gr.: que «se explique *toda* la asignatura», etc.); mientras que, para otros pueblos, lo importante es formar el espíritu del alumno y

orientarlo en las bases cardinales de cada orden de estudios, sea trabajando directamente sobre los primeros conceptos de una ciencia, sea tomando ocasión de uno cualquiera de sus problemas particulares o de su historia, o de una doctrina determinada, etc., etc.

7.ª La transformación profesional de los distintos doctorados en verdaderas Escuelas Normales para el profesorado respectivo, bajo el doble conpepto de su más sólida educación científica y de su preparación pedagógica, con las condiciones en su lugar expuestas (cultivo de la especialidad, duración de dos años, pensiones, derechos de los alumnos en circunstancias dadas a ingresar en profesorado, etcétera, etc.), sería acaso el medio más eficaz para *formar* profesores, en vez de *buscarlos*, como se ha dicho, con razón, que es el erróneo objetivo de nuestro sistema vigente. Si por tales o cuales razones no pudiese reorganizarse el doctorado con todas sus exigencias, habría que acometer resueltamente —y quizá aun sin esto—el establecimiento de una escuela de estudios superiores, centro provisional de verdadera indagación científica.

8.ª En cuanto al profesorado, la admisión de nuevos principios que puedan ir sustituyendo al de la oposición; el favorecimiento de la creación de los *privat-docentes*—incluso asignándoles, acaso, alguna dotación en circunstancias dadas—así como de un personal especialmente consagrado a la dirección de

las investigaciones personales de los alumnos, y análogo a los llamados jefes y directores de trabajos prácticos, *maîtres de conférences*, etc. (sobre todo, allí donde los catedráticos, por su salud, sus muchas ocupaciones, su edad avanzada, sus hábitos, el excesivo número de sus discípulos u otras causas semejantes, no puedan, sin violencia y con fruto, encargarse de este servicio); la posibilidad de mejorar su mísera remuneración, acumulando dos cátedras..., he aquí algunos de los principales recursos para transformar nuestro cuerpo docente.

Para concluir. Obsérvese cuán poco pedimos al presupuesto del Estado, teniendo en cuenta, no tanto su penuria de dinero, como aquella otra a que con igual motivo alude uno de los científicos y pedagogos lusitanos de más sólida inteligencia, elevado sentido y saber de nuestro tiempo (1). «Al ver cuánto dinero mal gastado—dice—se consume por ahí de las arcas del Tesoro, se me figura que, entre nosotros, hay mucha más pobreza de ideas y convicciones, que de medios pecuniarios.» A estas razones hay que atender también en España.

1889.

(1) F. Adolpho Coelho. *A reforma do Curso superior de Lettras de Lisboa,* en la excelente *Revista de Educação e Ensino*, del mes actual.

SOBRE LOS DEBERES DEL PROFESORADO

La asistencia de los profesores a cátedra suele ser irregular.

Hace algún tiempo, un diario de gran circulación *(El Imparcial)* intentó llamar la atención del país sobre este asunto, y, como era natural, sin éxito. Mezclaba ese periódico cosas exactas con novelas; censuraba, como defectos, hechos dignos de aprobación, y viceversa; indicaba, como remedios, disposiciones extraordinariamente aptas para agravar todos los males. Pero la intención y el tono general de su censura eran laudables; y, después de todo, gran parte de nuestro profesorado, tan alejado como suele estarlo de los problemas pedagógicos y de enseñanza (por multitud de causas), es probable que, ni en la crítica ni en la terapéutica, habría tenido más acierto. Por lo demás, téngase presente que los vicios en cuestión son exactamente iguales, ni mayores ni menores, en el magisterio que en la magistratura, la burocracia, la política, el ejército, el clero;

en suma: en todas nuestras clases y profesiones sociales públicas, enfermas, por ley indeclinable biológica, de los mismos males que tienen postrado nuestro espíritu nacional.

La asistencia de los profesores, hemos dicho que es algo irregular, frecuentemente. Acaso los hay que no van a clase sino por excepción; otros dan sus enseñanzas en sus casas (1); otros entran en cátedra algunos minutos, etc., etc. El ejercicio del foro, de la medicina y, sobre todo, de la política; la falta de vocación; el corto número de alumnos, en algunas ocasiones; la pereza, en casi todas, y la debilidad del sentimiento del deber, hoy en nuestro país (y no más en esta clase que en las otras, repetimos) son causas de semejante abandono. Cooperan también a él, sin duda, las condiciones anómalas del profesorado y la miserable retribución de sus servicios, que le obliga muy a menudo a buscar un suplemento en otras funciones. Contra esto es inútil intentar penalidad alguna. Pero, si hay que insistir en llamar la atención del profesorado y avivar la conciencia de sus deberes, convendría que pudiese mejorar su posición a medida que se le fuese exigiendo más y más celo.

Otro tanto hay que hacer en punto a la cuenta que debe dar de su enseñanza a la sociedad y al Es-

(1) Y no sería esto lo peor; en algunas Universidades extranjeras (de Holanda) hacen esto los profesores cuando el número de alumnos es corto. Lo peor está en otros respectos.

tado. Ciertamente, no la daría para que éste coartase su iniciativa, ni aun censurase su libertad doctrinal, sino para que la nación y su representante y órgano en este orden, el Gobierno, formasen idea justa de los servicios que preste ese profesorado a la cultura patria y a la ciencia, y del nivel a que haya elevado sus enseñanzas, y se identifiquen con él, ayudándole con el poder de la opinión y con esfuerzos y medios de todas clases, a cumplir su misión y sus fines. Sin duda, a los rectores y decanos incumbe velar por todo esto; pero (salvando las excepciones, de una vez para todas) no suelen servir gran cosa unos ni otros, por mil causas; a veces, porque sería grave tener que corregir en los demás las mismas faltas que cometen ellos.

Cada profesor podría dar en el primer mes del curso una nota, tan breve como quisiera, de su enseñanza en el curso anterior, para redactar la cual tendría así todo el verano, además de ir formándola lentamente y sin esfuerzo durante todo el curso a que se refiere. Esta nota podría comprender:

a) Plan o programa de lo que ha hecho en clase, con las indicaciones que pudiese estimar a veces convenientes sobre método de enseñanza, trabajos de los alumnos, etc.

b) Cuando, en su sentir, procediese propuesta de las reformas por parte del Gobierno, que le fueren sugeridas por su experiencia durante el curso.

c) Índice de las publicaciones, cursos extraordi-

narios y otros trabajos científicos que en ese tiempo hubiese realizado fuera de la clase.

El profesorado universitario puede bien comprender que su situación en nuestro país atraviesa una crisis profunda; él dirá si se ha de regenerar, o ha de secarse y morir lentamente. La nación buscará entonces órganos más adecuados para las exigencias de la vida científica en esta sociedad, donde ya han comenzado a despertarse, aunque tenuísimas.

También sería excelente que los profesores de Facultad celebrasen más frecuentes reuniones (cosa caída en desuso), tanto para el cultivo en común de los intereses de la enseñanza, pedagógicos, orgánicos, etc., como los puramente científicos; ayudando e iniciando así la acción de los Gobiernos, que, ni aun con el auxilio de Cuerpos consultivos mejor enterados que los actuales, pueden creerse competentes para emprenderlo todo, como hoy, sin embargo, tienen que hacer a menudo, con grave y fundado temor de no acertar.

El acuerdo de los profesores, en medio de las naturales diferencias de opinión y doctrina que el sagrado de la libertad científica y la imparcial protección que dentro de las leyes la Constitución les otorga—en bien de la ciencia y la educación nacionales, no para su provecho—, no es tan difícil de obtener, ni tan incompatible con aquella diversidad. Por fortuna, la divergencia más extrema no agota jamás la comunidad de sentido y espíritu, propia de la natu-

raleza humana. Y por más que las pasiones contemporáneas de una época que se agita en la gravísima crisis removida por las revoluciones de los dos últimos siglos, se complazcan a veces en ahondar las distancias y transformar esas divergencias en discordias y hasta en mortal enemiga, los pensadores sinceros, que ponen ante todo el interés de la verdad, se inspiran más y más cada vez en aquel sano principio según el cual la controversia entre los hombres por y para hallarla es parte esencial del orden providencial del mundo *(tradidit mundum disputationes eorum)*. No es el sentido de este principio el escéptico de los tradicionalistas (Bautain, Lamennais, Valdegamas), ni de los positivistas y relativistas (Spencer, Renan); a saber: que no cabe encontrar la verdad, la cual estará siempre en discusión perdurable; sino el de que, faltando esta discusión, y entregado a sus fuerzas individuales, puede el hombre poco para indagar y construir la obra general del conocimiento.

1889.

VACACIONES

Es escandalosa y extraordinaria la situación del *Calendario académico*. Después de ser nuestro curso el de menor duración acaso de toda Europa (no creo que tenga rival más que en Italia, antes hermana en decadencia de estas cosas, pero que ya nos lleva buena delantera), conserva como días festivos muchos que fueron declarados laborables hace más de veinte años por la Santa Sede; merced a lo cual, días que son de trabajo para todos, incluso los empleados públicos, son festivos en los establecimientos de enseñanza.

Además, hay la pésima costumbre, muy nacional, sin duda, de celebrar con *huelgas oficiales* (obligatorias), todos los sucesos importantes, prósperos o adversos, de la nación y el Estado: muertes, nacimientos y bodas del soberano o su consorte; batallas, calamidades y demás. Seguramente, el vicio está muy arraigado, y por esto se concibe que los Gobiernos, con cierta candidez, lo sigan instintivamente. Y aun no cabe negar que hemos ganado. Es tradición

que, a principios del siglo, cuando llovía, se suspendían las oficinas públicas en la corte, poniendo en la puerta el célebre cartel: «Tiempo inclemente.» Y en Salamanca se conserva el refrán de que *quando canales currunt, scholares non concurrunt*. Pero, con todo este progreso, en Madrid ha habido algún establecimiento donde se ha mandado, a veces, suspender los exámenes para que profesores y alumnos pudiesen asistir... a la corrida de Beneficencia; espectáculo educador, si los hay, que, por lo demás, favorecían con su presencia eximia las más altas autoridades de la enseñanza pública.

Júzguese, además, del influjo de este proceder para el mantenimiento de la disciplina escolar, tan imposible de lograr por medios materiales o por medidas de rigor. Acostumbrados los estudiantes, por Gobiernos y autoridades académicas, a la idea de que todo suceso algo anormal debe traer consigo una huelga que dé relieve a su importancia, sería extraño que, con la certeza lógica del instinto juvenil, no sacasen las consecuencias del sistema, pretendiendo aumentar esas huelgas con todos los motivos y pretextos, aun los menos aparentes. Y como, además, el trabajo en nuestras clases a veces (con demasiada frecuencia) es, en realidad, desagradable por su monotonía, su sequedad, su falta de atractivo, con que matamos en ellas el gusto y amor a saber, que al niño y al joven, fuera de las aulas, tan sinceramente cautiva, no es maravilla, asimismo, que pro-

curen emanciparse de ese yugo y reducir al mínimum los días en que hay que soportarlo.

Recuerdo que, hace algún tiempo, cierto ministro riñó grandemente a los estudiantes que se querían tomar vacaciones por su mano, diciéndoles que él era amigo «de los estudiantes que estudian»; olvidando que pocos meses antes, por un grave suceso, había mandado él mismo suspender las clases para que profesores y alumnos se entregasen al dolor, de real orden, por espacio de cuatro o cinco días.

La principal raíz (pero no la única) de estas corruptelas se halla en dos principios: que el trabajo es una desgracia, no un placer, no una cosa grata, y, por tanto, un bien libertarse de él siempre que sea posible; y que la regularidad de la vida es cosa frágil y que puede y aun debe infringirse por cualquier motivo: cambios atmosféricos, revistas militares, aperturas de Cortes. Así, es frecuente entre los que esto piensan que, cuando están tristes, no se laven; cuando muy ocupados, coman a deshora; cuando tropiezan con un amigo en la calle, lleguen tarde a sus obligaciones; *et sic de coeteris*.

Pero, precisamente, uno de los signos por que se caracteriza el progreso de la civilización, es el sentimiento de que el orden de la vida y del cumplimiento de sus deberes no se ha de perturbar por cualquier cosa, leve o grave, sino tan sólo por aquellas que lo *imposibilitan*. ¿Quién ya toleraría el cartel del *tiempo inclemente?* El principio, hoy inconcuso, de

todos los sociólogos es que, cuanto más alto se halla el nivel de cultura de un individuo o de un pueblo, tanto menos lugar dejan a esas irregularidades, que dominan y pervierten todos los órdenes de la vida. La pobreza y oscuridad usual de ésta sólo se rompe a trechos por los relámpagos de la extravagancia.

Así, no salimos del servilismo sino para caer en la insurrección y recaer en él de nuevo. Así, comemos, como el moro, un puñado de dátiles; pero si convidamos a un amigo, el banquete constará de veinte platos; cuando la comodidad y la dignidad de la vida, *a diario,* cada cual según sus medios, y la falta y disminución de los *extraordinarios,* son caracteres prominentes de una civilización adelantada.

Ahora bien, el progreso en este sentido es, en España, limitadísimo aun en todos los órdenes, y, por tanto, en el de la enseñanza. Pero, al fin, los empleados trabajan o, a lo menos, van a sus respectivas oficinas en días que dan a la huelga las Universidades. Poner, al menos, en consonancia el calendario de éstas con el general del Estado, no sería, en realidad, cosa excesiva.

1889.

INCONVENIENTES DE LA AGLOMERACIÓN DE ALUMNOS EN NUESTRAS CLASES DE FACULTAD.

A) *No es posible enseñar debidamente.*

1) En las cátedras *experimentales* y de observación directa de objetos exteriores, es imposible, no ya lograr que los alumnos trabajen por sí mismos (como se hace en otros países y en grados mucho más elementales, v. gr.: en la primera enseñanza superior de Francia), sino que presencien siquiera los experimentos, ni vean las más veces, aun ligeramente, los ejemplares de las colecciones.

Otro tanto puede decirse, en distinto género, de las clases de lenguas y de todas aquellas que exigen con más notoria necesidad, el concurso del trabajo personal de los alumnos.

(Téngase, sin embargo, en cuenta que, en rigor, *toda* especie de enseñanza—Filosofía, Derecho, Literatura, etc.—lo exige exactamente en el mismo *grado*, aunque no del mismo *modo* que aquéllas: todas deben ser intuitivas.)

2) En las *demás*, aunque otra cosa crean muchos por la fuerza de la rutina, es no menos imprescindible ese concurso. Sin él, y sin la constante comunicación y excitación del profesor, es inútil pensar que puede lograrse que los alumnos se acostumbren a pensar y discurrir por sí mismos, con lo cual se perturba y disloca gravísimamente el problema de toda enseñanza seria. Esta, en efecto, tiene por fin que el discípulo se entere de las cosas como son en realidad, que se interese por conocerlas, por estudiarlas, por saber la verdad; y ese amor a la verdad se sustituye, como cosa inútil y aun perjudicial, por este otro objetivo: saber, no las cosas, sino lo que el profesor quiere que se piense y diga de ellas, para repetirlo en los exámenes.

De aquí el escepticismo y corrupción intelectual de una juventud que, indiferente a la realidad y la verdad del conocimiento, considera a éste como un conjunto de respuestas a un programa; más tarde, como una serie de motivos adecuados para discursos sofísticos en pro o en contra (que tanto monta), a fin de ejercitarse en la retórica de la palabra, que es tan grande instrumento de provecho personal en los pueblos modernos.

El régimen actual conduce, pues:

a) A perturbar y falsear el sano espíritu científico.

b) A desmoralizar, mediante esta corrupción del pensamiento, la vida entera individual y social.

3) En *todas* las clases es, además, imposible que el profesor responda de ninguna de estas cosas, a que está obligado ante la sociedad, el Estado y las familias:

a) De que aplica todos los medios para asegurar (hasta donde cabe en lo humano y lo consienten sus propias fuerzas) el provecho de su enseñanza.

b) De que este provecho se alcanza más o menos, pues no puede dar noticia, ni tenerla él mismo, del estado de sus alumnos durante el curso.

De aquí, para poder dar cuenta, en algún modo, de ese estado, nacen, lógicamente, los exámenes, los cuales se fundan en dos consideraciones capitales:

I.—Que el profesor no conoce, sea en absoluto, sea en el límite en que debiera conocerlo, el estado y aprovechamiento de sus alumnos.

II.—Que no merece la confianza de éstos, ni la del Estado, por lo cual debe fiscalizarse su juicio a fin de evitar abusos, v. gr.: formando Jurados de tres jueces, haciendo públicos los ejercicios, etc., etc., debiendo advertirse que todo esto es inútil, aparte de depresivo; el profesor puede abusar; y los compañeros de tribunal, por la costumbre, es muy raro intervengan en la calificación de sus discípulos, enteramente abandonados, las más veces, a la dictadura de aquél.

El examen es una formalidad vituperable por lo vana, brevísima (aun cuando dure una hora o dos,

cosa, además, imposible en clases numerosas), malsana, artificial y perturbadora (1).

Hace perder al profesor un mes, o mes y medio, que debieran ser de clase, por ser nuestro curso, con el italiano, acaso el más corto de Europa.

Perturba y falsea el carácter del profesor, que en vez de ser un maestro, un guía y auxiliar del trabajo de sus alumnos, se convierte, por lo menos a los ojos de éstos, en un juez duro y cruel, que tiene en sus manos su porvenir, ligado a una prueba insegura, hecha en condiciones anormales y expuesta a toda clase de azares.

Esta perturbación alcanza a lo más íntimo y profundo de las funciones del profesor, el cual, por necesidad, ha tenido que tomar entre nosotros una de estas dos posiciones opuestas, cuando no las mezcla empíricamente:

1.ª Convertir su enseñanza en una serie de conferencias, ya serias, ya de mera brillantez y aparato retórico, pero dirigidas por igual a todos, y que, por tanto, aun las más graves y profundas, no pueden surtir más que un efecto muy superficial. Porque, a causa de la falta de comunicación entre el maestro y su auditorio, aquél no puede ir adaptando, rectificando, ampliando y acomodando su enseñanza a los

(1) Véase la cruzada que contra los exámenes vienen emprendiendo en todas las naciones los principales pedagogos, científicos e higienistas, v. gr.: las discusiones en las Academias de Medicina de París y Berlín.

diversos grados y modos de cultura, inteligencia, atención, etc., de cada uno de sus oyentes, teniendo que hablar como *para el promedio,* y, por tanto, sin ahondar ni remover cosa alguna en el espíritu de nadie («para todos y para ninguno»). Por esto, las conferencias de esta clase, que son sumamente útiles para difundir en grandes masas de oyentes una cultura general, pero poco profunda, pierden su utilidad en razón inversa del número de aquéllos y de la necesidad que tienen de más sólida y honda enseñanza.

2.ª Otras veces, el profesor, por el contrario, apenas explica, o no explica nada, limitándose a preguntar a los alumnos la lección que del libro de texto han estudiado en su casa, haciendo inútil así la enseñanza y el profesorado; pues con tener el libro y estudiar en él se podría ahorrar esta función—la enseñanza—que tiene otro fin, imposible de sustituir por el libro, a saber: la dirección *individual* de los trabajos del discípulo. Porque el libro habla *a todos* y *siempre* de la misma manera, y, por lo mismo, es incapaz de dar a cada cual lo que precisamente necesita y pide en vano.

B) *La aglomeración y la disciplina académica.*

1) En las clases numerosas, el profesor no puede conocer a sus discípulos individualmente.

2) Ni menos entrar con ellos en ciertas relaciones de familiaridad e intimidad, que es el mejor me-

dio de evitar la indisciplina; porque, sobre dejar así de ser para ellos un desconocido, y hasta un enemigo, transformándose en amigo y compañero, en estas relaciones es donde puede ejercer el maestro un influjo educador, no solamente sobre la inteligencia del discípulo, sino sobre sus sentimientos, sus tendencias y sus hábitos de todas clases.

3) Mientras estas relaciones no existan, es inútil pensar en nuevos medios represivos; todos se han ensayado, desde los sablazos a los encierros, la imposición de faltas, la pérdida de curso, etc., todos con igual ineficacia.

REMEDIOS QUE AHORA CABRÍA ADOPTAR

A) La fijación de un máximum de alumnos en las clases según las necesidades, medios, carácter y demás condiciones de cada orden de estudios.

Esto hará posible la supresión de los exámenes *para estos alumnos,* con tal de que los profesores se ocupen en su enseñanza y aprovechamiento individual, comprendiendo que el deber del profesor no es sólo el de asistir a clase, explicar a los cuatro vientos y luego calificar en el día del examen, sino procurar que aquéllos aprovechen su enseñanza en todos los respectos posibles: en el desarrollo y educación de su inteligencia, como en la adquisición del material del conocimiento hecho (instrucción); en el

espíritu científico y de interés serio por la verdad; en la formación de su carácter moral; en el ennoblecimiento de sus inclinaciones, y, en suma, en el temple entero de su vida.

a) De aquí es de lo que, ante todo, depende el porvenir científico de España, la cual volverá entonces a colaborar a una obra internacional, que hoy recibe ya hecha desde fuera y de balde; colaboración imposible si no se despierta un espíritu serio de indagación personal científica en la juventud universitaria, pues no tenemos otros centros en donde se haga esta obra. Porque si el profesorado de Facultad se obstinara en reducirse a preparar para el examen, con su programa y su texto (lo cual es además imposible en grandes aglomeraciones), sería menester adoptar el camino de Francia y crear centros superiores a las Facultades (Escuela práctica de altos estudios, Colegio de Francia, Escuela Normal superior, Museos...), donde se desenvuelva ese espíritu, independiente de las viejas preocupaciones académicas. Pero téngase en cuenta que, por tal modo, este régimen tiene carácter transitorio, y sólo se justifica donde las Universidades han perdido su carácter principal de órganos activos de la vida científica y su obra. En Francia misma, se procura hoy transformar la función de las Facultades, y a pesar de poseer aquellos otros centros superiores, no se perdona esfuerzo para que el espíritu científico sustituya en aquéllas al viejo académico de preparación mecá-

nica, no habiendo apenas ministro (desde la guerra de 1870) que no procure inculcar en el profesorado el sentimiento de su primera y fundamental misión, a saber: la de cultivar la indagación personal científíca y hacer que sus alumnos la amen y cultiven.

b) ¡El porvenir entero nacional depende, asimismo, en gran parte de las Universidades. Según el tono, carácter y espíritu de su obra, así sale de ella una juventud escéptica, retórica, ambiciosa, brillante, frívola, sin ideal, indiferente a todas las cosas grandes, o una juventud varonil, entusiasta, seria, reflexiva, desinteresada, enamorada de las grandes empresas y con brío para luchar por realizarlas.

B) Continuación transitoria del régimen para los alumnos *actuales* tan sólo; pero suprimiendo sus mayores inconvenientes, por medio de la subdivisión de las clases numerosas, que excedan del máximum que se adopte; cada una de las seccionns se confiaría a personas competentes, que propondría la Facultad para cada curso, a fin de que ella tenga la libertad y la responsabilidad de la enseñanza que den estas personas.

Este sistema, si se declarase permanente, gravaría demasiado el Tesoro; además, urge ensayar si de este modo puede contribuirse a corregir la funesta afluencia de los jóvenes a las profesiones malamente llamadas *literarias*.

C) Ingreso en las Facultades por oposición; oposición que se impone, sin desconfianza ni susceptibi-

lidades para nadie, desde el momento en que se fija un límite al ingreso. Téngase presente, además, que a veces puede mediar largo tiempo entre el momento en que un alumno concluyó la segunda enseñanza, y aquel en que aspira a ingresar en la superior; caso frecuente, v. gr.: en las escuelas especiales. Es de recomendar que este examen sea tanto más serio, cuanto que está llamado a ser el único. ¿Se conseguiría? Con razón decía Gil y Zárate (1): «Por muy exquisitas y sabias combinaciones que invente el Gobierno para asegurar el rigor en los exámenes, todas se resuelven... en el voto del examinador; y si éste ha tomado el partido de aprobarlo todo, no hay fórmulas que valgan... Donde la conciencia falta, lo demás es inútil.» Recuérdese lo que a veces ocurre con los exámenes de ingreso en nuestros institutos de segunda enseñanza. Verdad es que importaría explicar en qué consiste el *verdadero rigor*—no el falso e injusto--en los exámenes.

Téngase presente que, no por esto, se alaba el malhadado sistema de la oposición.

D) Aunque debe considerarse grave mal la preferencia casi exclusiva de la juventud por las carreras universitarias, no hay medio de coartar, exterior y mecánicamente, el derecho de elegir profesión, porque acaso aquel que quedase excluído podría tener mayor vocación, y en su día mayor mérito, que

(1) *De la instrucción pública en España*, II, pág. 338.

los admitidos. Por esto, a los aspirantes que no consiguiesen ingresar, les debería quedar el pleno derecho a obtener sus grados como alumnos libres ante los tribunales que hoy existen *ad hoc*, salvo en casos muy especiales, v. gr.: cuando la profesión es exclusivamente del Estado, y éste necesita educar de un modo especial a sus funcionarios, sin que le baste para otorgarles su función la aptitud meramente intelectual que puedan acreditar en oposiciones ni exámenes.

E) Los alumnos oficiales o internos deben ser regidos por un sistema más organizado; así, por ejemplo, los profesores deberían llevar nota trimestral de la asistencia y concepto de sus discípulos, según ya se prescribió en el reglamento de Universidades, por más que (cosa lógica, dadas las ideas reinantes) haya caído en desuso.

1888.

LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO (1)

La organización y los métodos de nuestras Facultades de Derecho van quedando retrasados en el movimiento que en las demás se inicia entre nosotros. Mientras en las Facultades de Ciencias y de Medicina comienza a despertarse el nuevo espíritu (aunque con suma lentitud) y a sustituirse los discursos más o menos retóricos, las exposiciones dogmáticas, los manuales de texto y demás formas de enseñanza escolástica y verbalista, por el estudio realista de las cosas, los trabajos de laboratorio, la investigación personal, la comunicación familiar con el alumno, la intuición, en suma; nuestras escuelas jurídicas, donde tantas valiosas energías se consumen para tan pobrísimos resultados, siguen todavía por el antiguo camino.

(1) Nota sobre el discurso leído en la apertura del curso de 1884-85, en la Universidad de Oviedo, por don Adolfo G. Posada y Biesca, catedrático de Derecho político y administrativo español.

Es de notar que cosa análoga acontece con la de Filosofía y Letras, como si, en la crisis por que hoy pasa el pensamiento, las corporaciones que representan los intereses morales, la vida psíquica de la humanidad, por decirlo así, participasen de la común preocupación en pro de las ciencias físicas y sus aplicaciones, o, al menos, sufriesen amedrentadas su yugo.

Pero la intuición, la enseñanza educativa, el espíritu de indagación, la inspección directa del objeto, son tan propias de uno como de otro orden de estudios; los problemas del espíritu y de la sociedad, del lenguaje, del arte, de la historia, del derecho, necesitan, como los de la geología o los de la fisiología, sus experimentos, su libre discusión, su laboratorio, hasta sus excursiones. La forma varía; el fondo, las fuerzas y los elementos sustanciales son siempre los mismos.

La más pequeña de nuestras Universidades parece dispuesta a iniciar un movimiento en este sentido, que sacuda el marasmo de nuestra enseñanza del Derecho; cosa nada extraña, ya que en la sociedad, como doquiera, en lo pequeño es donde radica el origen más íntimo y profundo de las cosas. Así, por ejemplo, cada día es más evidente lo ilusorio de toda tentativa de reforma social de arriba abajo; sólo prosperan las que, desatendidas del soberbio espejismo y aparente poder de las alturas, descienden humildes a la oscura raíz, de donde viene el primer im-

pulso de la vida orgánica. No es en la *Gaceta,* ni en el Parlamento, ni en el Gobierno, sino en el espíritu del individuo, en la vida de familia, en el local, y de aquí, gradualmente, hacia arriba, donde puede labrarse una reforma tan duradera como todo cuanto viene del interior al exterior.

Nada tendría, pues, de anómalo que tocase a la Universidad de Oviedo—la cual, como es sabido, consta sólo de una Facultad, la de Derecho—despertar la conciencia de sus hermanas, abriendo camino a la reforma pedagógica. Un profesorado excelente, cuya divergencia de opiniones no alcanza a herir, por fortuna, la unanimidad con que entienden su verdadera misión y los medios más adecuados para su cabal desempeño; corto número de alumnos; posición envidiable en una de las más bellas regiones de Europa: una ciudad pequeña, donde será fácil a los maestros influir sobre la vida entera de sus discípulos y mantener, por medio de una intimidad afectuosa, cierta tutela moral, como en los días mejores de nuestras antiguas escuelas; el carácter grave, noble, dulce y varonil, a la vez, de aquella raza, a la cual pertenecen, casi en totalidad, profesores y alumnos; la simpatía de sus conciudadanos, que irá creciendo de hora en hora al par de los resultados visibles de sus generosos esfuerzos.... ¿qué le falta, sobre todo, si llega a formar la clara conciencia y el vivo sentimiento de su fin, como la más profunda fuerza educadora de las clases medias gobernantes? De esta

conciencia no puede menos de nacer el acierto de trazar el plan y proceso de su desempeño.

Organo de análogas tendencias es el discurso inaugural del nuevo profesor de aquella escuela don Adolfo Posada, sobre *La enseñanza del Derecho,* discurso al cual sólo achacaría, tal vez un censor descontentadizo, alguna crudeza en la exposición de sus ideas, sobre todo teniendo en cuenta que, en cierta manera, habla en nombre de una corporación, a la cual—al revés de lo que con los políticos acontece—no le está permitido derrochar su actividad en promesas. El vivo calor del ideal puede, sin embargo, atenuar este exceso de savia; entre un espíritu vehemente y otro vulgar y apático, la duda tampoco es lícita un momento.

Mejor que entrar en el análisis del discurso del señor Posada, será insertar algunos pasajes que den idea de sus aspiraciones.

Hablando de los últimos planes publicados, reorganizando la Facultad de Derecho, dice:

«Todos son defectuosos. Nada curan, y responden sólo a cierto espíritu de reforma mal dirigido. No se corrigen los defectos que existen en la enseñanza superior jurídica, con crear o suprimir, por reales decretos, más o menos asignaturas, sino «dando a cada Facultad más medios de los que tiene, mayor independencia y una libertad para organizar sus enseñanzas de que carece en absoluto. En esto, como en todo, necesitamos curarnos del vicio funesto de la

centralización. Al Estado, ante la Universidad, no le compete más que una función de relación, protegiendo su vida autónoma y prestándole medios económicos; el fin de la enseñanza universitaria jurídica tiene una técnica especial que no puede ni debe el Estado enseñar». Las Universidades alemanas deben su grandeza a estas libertades: a la del profesor, «para investigar y exponer en los límites que mejor le plazca»; y a la del alumno, «para escoger, entre las materias enseñables, las que son más de su gusto; con lo que, entre otras cosas, se consigue que el individuo manifieste más espontáneamente, en los límites de la profesión a que se dedica, sus tendencias.»

En cuanto al estado de nuestra enseñanza jurídica: «La ciencia jurídica suele enseñarse de una manera dogmática; el discípulo recibe de labios del profesor, como de un oráculo, las enseñanzas, y las aprende... sin convencerse racionalmente de la verdad y bondad de las doctrinas. Con esto sólo se consigue llevar al ánimo de los discípulos el escepticismo más desconsolador, y, además, se introduce en su inteligencia el vicio más pernicioso: el de la pereza en el pensar. Lo primero sucede cuando, llegado el momento de reflexionar en la vida con arreglo—hemos de suponer—a los *principios* aprendidos u oídos al maestro, se encuentra con que todo ello es una construcción dialéctica falsa y sin saber a que atenerse en lo sucesivo; en cuanto a lo segun-

do..., su inteligencia, ejercitada rutinariamente, no tiene otra espontaneidad necesaria para atacar con originalidad, y según un criterio, las dificultades de los problemas. No hay que esforzarse mucho para ver cómo influyen estos defectos generales en la vida del derecho.»

La clase debe ser «una especie de laboratorio, donde se familiaricen el futuro abogado, el político, etcétera, con los misterios de la naturaleza de las relaciones jurídicas de todo género», asistiendo a la evolución del principio hasta que llega a ser declarado por el poder, en vez de «cargar su memoria con inútiles datos, que en cualquier libro regular pueden aprender en poco tiempo», y de enseñarle, «de buenas a primeras, el mecanismo formal de la ley misma».

«Créese comúnmente que el carácter práctico y personal es propio sólo de la enseñanza de las ciencias de la naturaleza. Nada más erróneo; porque el Derecho es materia tan práctica, tan cognoscible desde muchos de sus aspectos por métodos intuitivos y de observación, como la botánica y la mineralogía. Ahora bien: en conformidad con aquel error dominante, tenemos que acaso en España sea maravilla ver en las cátedras de Derecho romano, por ejemplo, quien enseñe trabajando sobre los textos..., inscripciones, monedas, documentos..., en una palabra, las fuentes del mismo; sin lo cual todo trabajo se reduce al de los Manuales, verdadera plaga, en conso-

nancia, es cierto, con la de los exámenes, preocupación, por otra parte, única y constante de los alumnos. El Derecho penal se enseña generalmente de una manera abstracta, sin tener en cuenta su posición en la vida real y positiva; debiéramos en este punto tomar el ejemplo de la culta Italia, donde se hace su estudio *sobre el terreno,* en las cárceles, en los manicomios, en las causas criminales mismas, procurando observar a los delincuentes y a los enfermos, y dándole un carácter psicológico y experimental apropiado. Y no digo nada del Derecho político, reducido también a términos imposibles; ni del Derecho civil, al que se da una importancia excesiva, como admirablemente demuestra el ilustrado profesor de la Universidad de Salamanca señor Gil Robles; ni tampoco del procesal, reducido a estudiar la ley solo, en la mayor parte de los casos, sin preocuparse de llevar al discípulo a ver cómo funcionan los tribunales constituídos.»

«Los diversos planes de reforma intentados en la carrera de Derecho, acusan un desprecio absoluto de los principios más necesarios y elementales de educación jurídica... Todo se reduce a aumentar o disminuir el número de años y de asignaturas; en el del señor Gamazo, sin embargo..., se ataca un punto de trascendencia verdadera: el de los exámenes; si bien la solución deja... que desear..., no es posible llegar a un plan de enseñanza jurídica por el camino de la división... del Derecho en asignaturas cerradas y

tan perfectamente independientes. Se opone esto a la índole de toda enseñanza, que debe ser gradual y orgánica, y, además, a la naturaleza del derecho..., por sí indivisible.

»Las instituciones... son el resultado admirable de la acumulación constante, durante siglos, de la energía jurídica de millones de individuos y millares de pueblos.»

Y así, su enseñanza «debe ser integral y sujetarse en todos los grados de su desarrollo a aquella ley fisiológica, biológica y psicológica que preside la marcha de todo organismo..., la cual consiste en llevar al entendimiento de lo sencillo a lo complejo, de lo más fácil a lo más difícil, según las exigencias de nuestras facultades intelectuales; en lugar de ir aprobando asignaturas y más asignaturas, todas iguales y extensas, complicadas y difíciles, constituyéndose «de tal modo, que unos mismos profesores, sobre todo en los primeros períodos, guiasen al discípulo».

En esta parte introduce el señor Posada una digresión, por cierto interesante, sobre los estudios del Notariado; pero, a fin de no hacer interminable esta reseña, conviene sólo indicar que el autor pide que la «enseñanza del Derecho se mantenga en relación con la cultura general; que se declara contra la vulgar preocupación que exige al profesor que explique toda su asignatura—lo cual reputa, con razón, absurdo, dentro del sistema actual, y sólo compati-

ble con el sistema cíclico—; contra el abusivo empleo de los Manuales de texto, causa muy principal de la superficialidad de nuestra enseñanza superior; contra los exámenes, a que el señor Gamazo dió tan fundado y rudo golpe, aunque olvidando o no atreviéndose a limitar el número de alumnos en cada clase, a fin de poner al profesor en las condiciones absolutamente indispensables para juzgar más concienzudamente su aprovechamiento.

La Institución, que tiene por capital fin influir para que estos principios penetren en varias esferas de nuestra educación nacional, no puede menos de felicitarse de encontrar tan valioso auxilio en su empresa como la Universidad asturiana. Por fortuna, estos principios pedagógicos no son racionalistas, krausistas ni ultramontanos, sino la sustancia que ha informado en realidad toda enseñanza educativa digna de este nombre: desde la del pueblo griego en la Antigüedad, a la de la Universidad cristiana en la Edad Media. No ha mucho que, en el Congreso Internacional de Educación, de Londres, exponía gran parte de ellos en su excelente informe M. Lorimer, autoridad bien poco sospechosa en la materia.

1884.

LA UNIVERSIDAD DE OVIEDO (1)

I

La Universidad española, ¿resucita? En casi todas ellas se advierte alguna señal de vida y anhelo por volver a la corriente científica, de que tanto tiempo hemos vivido apartados, y servir así *viribus et armis* a la grave misión, no sólo intelectual, sino ética, que les corresponde en conciencia, como directoras de la educación nacional. En cuanto a sus publicaciones, la importante *Revista de Aragón* (2), cuyo interés crece cada día, aunque oficialmente es sólo expresión de la labor intensa y animosa del núcleo activo que forma el alma de la Universidad de aquella región; precisamente por esto mismo puede,

(1) *Anales de la Universidad de Oviedo.*—Año I, 1901.—Oviedo.—Establecimiento tipográfico de Adolfo Brid, 1902.—Un volumen en 8.º.—418 páginas.

(2) Hoy trasladada a Madrid y agrandada, bajo el título de *Cultura Española*, en tomos trimestrales de 250 páginas, que llevan dignamente su nombre.

en realidad, ser considerada como órgano efectivo de su escuela. Ahora, la de Oviedo, dando la autoridad y el nombre de la Corporación, comienza sus *Anales*. No hay que decir la profunda impresión que en esta casa (1) han de hacer tales signos del tiempo.

Según la certificación que abre sus páginas, la idea de los *Anales* partió del señor Posada, y fué aceptada unánimemente por el Claustro, que confió su dirección a los señores Buylla y Altamira, consignando para sus gastos parte del donativo que uno de sus buenos hijos, el doctor Calzada, hizo a la Universidad recientemente.

El libro, después de este interesante documento, lleva al frente un *Prólogo* del rector, señor Aramburu, explicando la idea de los *Anales* e insistiendo, singularmente, sobre el fin de estrechar por su medio la intimidad con las Universidades de la América latina, así como exponiendo el plan del libro, conforme a las diversas funciones en que se distribuye la acción universitaria: educación general de la juventud, enseñanza académica, investigación científica o de seminario (en el sentido alemán del vocablo), propagación de la cultura en las clases «intelectuales» (bien necesitadas de ello) y en las populares mediante la «extensión universitaria», y hasta colonias escolares de vacaciones.

(1) Alude a la Institución Libre de Enseñanza, en cuyo *Boletín* se publicó este artículo.

Siguen a este prólogo, se podría decir, nueve secciones: *a) La Universidad de Oviedo. b) La enseñanza de cátedra. c) Excursiones escolares. d) Escuela práctica de estudios jurídicos y sociales. e) Extensión universitaria. f) Colonias escolares. g) Bibliotecas. h) Leopoldo Alas. i) Apéndices.*

I. — La primera de estas secciones comprende, acerca de la *Universidad*:

1.° Un *Resumen histórico*, en el cual el vicerector, señor Canella, compendiando otras publicaciones en que ha estudiado con más amplitud el asunto (1), expone rápidamente su origen (debido a la munificencia del arzobispo Valdés en la segunda mitad del siglo XVI), sus vicisitudes, así en sus relaciones sociales y exteriores, como en su vida interna; su edificio, su galería de retratos de hijos ilustres y otros cuadros, y sus dependencias.

2.° Un como prospecto de la *Universidad actual*, en su «vida nueva», por el decano de Derecho, señor Buylla, trazando los gérmenes, antecedentes y evolución del espíritu que (más de prisa de lo que podría suponerse, al ver adonde ha llegado) ha ido elaborando la presente fase. En ella, la personalidad

(1) Ahora mismo acaba de aparecer la segunda edición (reformada y ampliada) de su muy interesante *Historia de la Universidad de Oviedo y noticias de los establecimientos de enseñanza de su distrito (Asturias y León).* — Oviedo. Flórez Gusano y Comp., 1903-1904.—X-791 páginas.

de la Corporación «se rejuvenece y se regionaliza» bajo el influjo, sobre todo, como no podía menos, de la vida internacional; verdad es que su profesorado ha puesto, y pone, singular empeño en entrar cada vez más en comunión más íntima con ésta. La reforma de los métodos y la ampliación social de su actividad, son, puede decirse, los dos puntos que condensan ese sentido.

3.° El señor Urios, decano de la nueva *Facultad de Ciencias*, que, desde 1895, ha venido a aumentar la acción de la escuela asturiana, describe su estado tan precario, y casi diría miserable, como es uso entre nosotros, donde ni el Estado ni las Comunidades dotadas de grandes recursos, y que sostienen enseñanzas superiores (demasiado ceñidas al patrón oficial por motivos, tal vez, que no merecen grande excusa), muestran interés bastante sincero para esta clase de estudios.

II.—*La enseñanza de cátedra* presenta dos tipos de trabajos: *a)* de los *profesores*, así de Derecho como de Ciencias, dando cuenta de los procedimientos que emplean en sus clases; *b)* de los *alumnos*, cuyas memorias forman parte de la labor ordinaria hecha en las aulas. La característica de la renovación de los métodos que, en gran parte, revela esta sección, puede condensarse en los siguientes términos: 1.° Las lecciones o explicaciones clásicas pierden importancia, sustituyéndoles el diálogo del maestro con sus discípulos. 2.° A consecuencia de

esto y de las notas, excursiones prácticas y diarios de los alumnos, la clase tiende a ser cada vez más un laboratorio para el trabajo personal de éstos, bajo la dirección del profesor; cambiando el estudiante su función pasiva, de oir y conservar lo que se le da ya hecho y conservarlo, en labor activa, mediante que va formando cada cual por sí, y en su límite, su propio conocimiento de las cosas.

III.—En el capítulo de las *Excursiones escolares,* estudia el señor Sela este procedimiento educativo de primer orden, no sólo para enseñar, sino para que el profesor viva en contacto con sus discípulos, tenga facilidades extraordinarias para conocerlos de un modo más personal y sólido, intime afectuosamente con ellos y pueda influir en su conducta general como hombres, dirigiendo su educación en otros aspectos que el puramente escolástico, desde el moral al estético y al físico, inspirándoles, por ejemplo, el amor «a la naturaleza, haciéndoles respirar aire puro y saludable, y ejercitar sus fuerzas con juegos y largos paseos a pie, al mismo tiempo que recogen *in situ* materiales y datos para sus estudios». Tal es la concepción de las excursiones que desenvuelve el señor Sela, enumerando a continuación algunas de las que, profesores y alumnos, han verificado en estos últimos cursos, ya a los monumentos de Naranco, a Santa Cristina de Lena, iglesias de Sograndio, Priorio, Argüelles y Noreña; ya a los establecimientos industriales de Trubia, Lugo-

nes, Faro, Mieres y La Felguera; ya a las cárceles y juicios orales, o a los registros, o a recoger en las costumbres derecho civil «vivo»; ya a estudiar la organización floreciente del comercio en Gijón; ya al interior y a la costa para estudiar la historia natural de la comarca...

Concluye esta parte con dos informes de dos alumnos sobre sendas excursiones: una al cerro del Naranco y sus antiguos templos (señor Recalde), y otra a la fábrica de Trubia (señor González Granda).

IV.—Llega a la vez a la *Escuela práctica de estudios jurídicos y sociales*, cuya creación (hace siete años) explica el señor Posada, por razones análogas a las que motivaron en Alemania la de los Seminarios, a cuya labor especialista se asemeja la de esta Escuela; además, procura atender a la vez a completar la cultura general de los alumnos, tan increíblemente descuidada entre nosotros, en la mayoría de los casos, como es notorio. En cierto sentido, también el Seminario alemán puede llamarse un instituto complementario, no ciertamente de la enseñanza secundaria, y aun primaria, como aquí es forzoso que lo sea, pero sí de los cursos *(Vorlesungen),* ya más o menos elementales, ya magistrales, de los profesores de Facultad; como lo son todavía. por otro estilo, y fuera de éstas, en París, el Colegio de Francia y, más aún, la Escuela práctica de *Hautes Etudes*. Así lo seguirán siendo, sin duda,

mientras la Universidad conserve el doble carácter que aun tiene según el señor Posada, a saber:

a) Preparatorio para los exámenes conforme a un programa sistemático y, *por consiguiente*, *forzosamente elemental,* aun consagrando a su «explicación» años y años. Buen ejemplo es de ello la enseñanza del Derecho en España, una de las más largas del mundo, quizá la más larga, y no obstante, y sin quizá, una de las más superficiales también del mundo.

b) Científico, y, por tanto, no expositivo, sino indagativo y especial, monográfico; tendiendo a la superior *cualidad* posible del conocimiento, personalmente *formado,* y no a la mayor *cantidad* del *aprendido,* y dejando las noticias generales y la información sistemática elemental a los manuales (para los visuales), o a cursos orales, análogos y anteriores (para los auditivos). Esta concepción es la que Francia (y, a su ejemplo literal, nosotros) aplica exclusivamente a los estudios del doctorado en ciertas Facultades; no es ahora ocasión de discutir.

Las vicisitudes y tanteos por que ha pasado la institución en sus comienzos, son una de las cosas de mayor interés que tiene el libro todo; como que en ello asistimos a la génesis espiritual del naciente organismo. Sigue la nota de los diversos problemas en ella tratados hasta hoy y la descripción de su forma actual; después viene uno de los discursos con que el rector suele inaugurar la Escuela práctica en

cada curso (el del 97-8), y concluye esta parte con cuatro monografías sobre *El carpintero ovetense,* en el tipo de las de Le Play y Maroussem, hechas bajo la dirección del señor Buylla, por los alumnos señores Alvarez Pérez, la 1.ª; González Wes y Pérez Fernández, la 3.ª; Secades Caces y Forero del Busto, la 4.ª; la 2.ª no lleva firma. Este importante trabajo (de que ciertamente maestro y discípulos estarán harto más satisfechos que de las absurdas pruebas de los exámenes de curso) tal vez facilite el camino a este género de investigaciones. Así sea.

V.—La *Extensión universitaria* y la *Escuela práctica,* son quizá los dos factores de mayor relieve en la Universidad de Oviedo, completados, por supuesto, con la renovación general de los métodos. El señor Sela es también aquí el encargado de historiar y describir aquélla en sus Memorias del 98-99, del 99-900 y del 900-1, así como su concepto y sus precedentes en las conferencias de Zaragoza (1893), Barcelona (1897), etc. Ya en 1869, durante su memorable rectorado, el benemérito don Fernando de Castro inauguró esta acción social de cultura en la Universidad de Madrid con aquellas *Conferencias dominicales,* destinadas, especialmente, a la educación de la mujer; pero que asistía numeroso público de uno y otro sexo, y que fueron el punto de partida de la *Escuela de institutrices* y de la *Asociación para la enseñanza de la mujer,* que sigue viva, por fortuna; ejemplo seguido en otras ciudades, y

singularmente en Valencia. Y en cuanto a la enseñanza del obrero e intimidad de la Universidad con él, intimidad tan educadora para ambos, el propio don Fernando de Castro abrió en gran número de centros oficiales de enseñanza escuelas nocturnas, cuyas clases desempeñaban, mezclados, profesores y estudiantes. Acción análoga ejerció por entonces también, en la mencionada ciudad de Valencia, el inolvidable rector de su Universidad, Pérez Pujol, a quien tanto debió la clase obrera de su tiempo.

El señor Altamira, en su discurso inaugural de 1898, abogó por la *Extensión,* y, recogiendo esta iniciativa, quien propuso y obtuvo del Claustro su establecimiento, fué el malogrado Leopoldo Alas, glorioso e inolvidable maestro, cuyo verdadero apostolado del ideal tardará probablemente, y por desgracia, en hallar digno sustituto en Oviedo y en España toda. El cuadro de los trabajos de la *Extensión* ovetense abraza cursos de dos tipos muy distintos (como se podrá juzgar por muchos de los enunciados de sus asuntos): *de estudios superiores* y *de vulgarización,* unos y otros explicados en la Universidad. Abarca también excursiones de arqueología y arte, y conferencias y cursos dados en otros centros, dentro y fuera de Oviedo, especialmente de obreros, que, según el señor Sela, muestran verdadero afán de cultura, a diferencia de las clases «directoras», a las cuales, en general, parece que, por lo visto, les basta con la posesión del poder político y social. Avi-

lés, La Felguera, Gijón, Bilbao, Trubia, Mieres, Salinas, han sido las localidades adonde la Universidad ha llevado su acción bienhechora.—He aquí las personas y los temas de la *Extensión* desde el principio hasta 1901:

El rector, *señor Aramburu.*—Origen del reino de Asturias (además de varios discursos inaugurales sobre los fines de la *Extensión).*

Alas (don Leopoldo).—Filosofía contemporánea.—Historia y progreso.—El materialismo económico.—La moralidad y la juventud asturiana.—Los hebreos.—*L'Aiglon,* de Rostand.

Altamira.—Leyendas de la Historia de España (el suelo, la raza, Sagunto, moros y cristianos).—Orígenes de la España moderna.—Historia de España.—Hübner y Riaño.—Pérez Galdós y la Historia de España.—En qué consiste la civilización.—Bibliotecas populares. — Programa de enseñanza obrera.—La ópera alemana moderna (Mozart, Beethoven, Wagner).—Óperas alemanas de asunto español.—La Tetralogía de Wagner.—Lecturas literarias.

Alvarez (don Melquiades).—Historia contemporánea.—El Renacimiento.

Alvarez Casariego.—Física y Química.

Aparicio.—Teoría de la luz.

Ayuso.—Industrias asturianas.—Alimentos vegetales.

Bayón.—Cuestiones cosmológicas.

Buylla (don Adolfo.)—Las grandes instituciones económicas del siglo actual.—Instituciones mercantiles.—Instituciones obreras.—La cooperación.—Misión social de la industria.—Economía, industria e industrialismo.—El socialismo.—Cuestiones económicas.—Enseñanza popular.

Buylla (don Arturo).—Higiene del obrero.—Dignidad del obrero.

Canella.—Instituciones locales de Derecho civil.

Cejador.—La literatura clásica y la estética moderna.

Clavería.—Alimentación del obrero.

Fernández Echevarría.—Astronomía popular.

Fernández (don Marcelino.)—Protohistoria asturiana.

Gutiérrez (don F. de A.).—El ahorro postal.

Jove y Bravo.—Los derechos políticos.—La ciudad antigua.

Labra (don Rafael M.).—El fin del siglo en el orden internacional.

Moliner.—El Sanatorio de Porta-Coeli.

Mur.—La geometría de *n* dimensiones.—Geometría superior.—Formación de la tierra y origen de la hulla.—Productos derivados de la hulla.—Curiosidades científicas.—Transformaciones de los productos.—Electricidad.—Máquinas de vapor.—Los explosivos.

Orueta.—Radiaciones catódicas y sus derivadas. Corrientes de alta tensión y gran frecuencia.

Posada.—El sufragio en los principales Estados. Educación cívica.—Ruskin.—Organización del Gobierno en los pueblos modernos.—Geografía descriptiva.—Educación del obrero.—La cooperación La moral y los derechos políticos.

Redondo.—Antigüedades asturianas (lecciones y excursiones).—Historia de un obrero.

Ribera.—El cemento.—La construcción y la Exposición de París.

Rioja.—Los animales inferiores.—El cangrejo de río.—Los crustáceos.—Esponjas y corales.

Sela.—Viajes por España.—Geografía descriptiva.—Geografía comercial.—El mapa de España.—La Exposicion de París de 1900.—Las costas españolas del Mediterráneo.—El conflicto anglo-boer y el reparto de África.—Educación moral.—Historia del siglo XIX.

Torre.—Meteorología popular.

Urios.—El agua.—Lecciones de cosas (física).

Las proporciones de este índice tienen por objeto dar idea de la variedad de tipos y grados de la *Extensión.*

Auxiliaron esta obra, ya para las demostraciones prácticas de que ha sido acompañada, siempre que ha sido posible (experimentos, proyecciones, ejecución de trozos musicales, etc., etc.), otros profesores, ayudantes, alumnos y personas particulares, siendo de advertir que, si bien la mayoría de los que han tomado sobre sí la empresa pertenecen a la Uni-

versidad, con ellos han venido a cooperar toda clase de personas: profesores privados, del seminario eclesiástico y de otros centros docentes; ingenieros, médicos, sacerdotes, abogados, artistas, etc.

VI.—Tal vez sea la Universidad de Oviedo la primera que ha emprendido, hasta ahora, la obra de las *colonias escolares de vacaciones,* afirmando de esta suerte, a la par, su espíritu humanitario y un sentido de intimidad entre ella y la educación primaria, que sólo de poco tiempo a esta parte comienza a abrirse camino en Europa y América, aunque en otras distintas direcciones. Buen ejemplo de que, en esta idea, no va fuera de lo que el nuevo espíritu hoy pide, ha dado el último Congreso internacional de enseñanza superior, en cuyos resúmenes (1) puede verse el creciente interés con que ésta va tomando los problemas de la escuela primaria (a ejemplo, sobre todo, de Inglaterra y Suiza), que antes tan ajenos parecían a sus fines.

Según la Memoria del señor Posada, desde 1894 venía organizando la Universidad asturiana sus colonias para los niños pobres de la capital; últimamente, y merced al entusiasmo del señor Villaverde, maestro de Pola de Laviana, las ha podido extender ya a los de este pueblo, San Martín del Rey y Langreo. El señor Posada hace un bosquejo de lo que son estas colonias en su verdadero concepto; de sus

(1) *Troisième Congrès intern. d'enseign. supérieur,* tenu à París du 30 juillet au 4 août 1900.—París, 1902.

antecedentes entre nosotros, a partir de la primera (del Museo Pedagógico, 1887); de su historia en Oviedo, cuya Universidad ha enviado ya ocho (unos 150 niños) a la playa de Salinas, proyectando otra alpina de los niños de Gijón al puerto de Pajares, y proponiéndose construir un modesto albergue *ad hoc,* para el cual ha comenzado a reunir fondos. En este verano (1), la Universidad hace dos colonias, cada uno de 20 niños: la 1.ª, de los concejos de Langreo, San Martín del Rey Aurelio y Laviana, desde el 14 al 31 de julio; la 2.ª, de Oviedo, durante el mes de agosto. La suscripción para construir el edificio alcanza a unas 2.000 pesetas.

VII.—Los datos que sobre la *Biblioteca Universitaria* publica a continuación el señor Díez Lozano en su nota, forman el más bochornoso contraste con las esperanzas que todo lo anterior suscita, y sólo admite comparación con el de los demás servicios análogos en otros centros; digna señal, todo ello, de la indiferencia, casi constante, de los Gobiernos por la educación y la cultura, en cuya reforma rara vez pone mano sino a tontas y a locas, o sólo en pequeñeces, que inflan aparatosos, o como los Reyes Católicos en la de los abusos de su tiempo: cuando les viene bien a sus intereses de partido, si es que no a otros aun más personales e inferiores. «Reducidas la mayor parte a meros depósitos de libros antiguos, de

(1) Se refiere al de 1901.

escaso interés para quien desea seguir el movimiento contemporáneo...», dice, con razón, el señor Díez Lozano, que están nuestras Bibliotecas públicas. Para deslumbrar a los «isidros» en Madrid con el caserón deficiente, pero aparatoso, de la Biblioteca, se han gastado escandalosas sumas; para los libros, que hasta ahora parecía ser el fin con que se construían esos edificios, como no son cosa de visualidad, toda miseria es poca. «Ya tienen los españoles Biblioteca», decía con ruda ironía, no ha mucho, un profesor extranjero al visitar la Nacional. «Ahora no les falta más que libros.» Rara fortuna es para la Universidad de Oviedo, con no llegar a lo mucho que merece, haber podido remediar, en parte, la falta de su biblioteca con la especial de la Facultad de Derecho, formada con grandes esfuerzos, obteniendo a veces para ella una consignación particular de algún ministro discreto; con todo lo cual, este instrumento de trabajo (sin el que es inútil hablar de reforma *interna* de la enseñanza, ni de volver la cara a Europa, sino a Africa) llega a contar... hasta unas 1.000 obras, echando por largo, según la nota del señor Posada.

VIII.—Concluyen los *Anales* insertando fragmentos de los dos sentidos estudios sobre *Leopoldo Alas*, que, a raíz de su muerte, publicaron los señores Buylla y Altamira (1). No podía tener final más noble.

(1) Véase el núm. 498 del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, donde se publicaron estos estudios.

IX.—Siguen los *Apéndices,* a saber: 1.°, dos *Circulares* de la Universidad: una, a los centros docentes de la América española; otra, a las colonias de españoles establecidas en aquellas comarcas; 2.°, las *Proposiciones* que al Congreso hispano-americano, de 1901, presentaron el rector y los señores Canella, Buylla, Alas, Posada, Jove, Sela, Altamira y Alvarez, sobre las relaciones políticas, jurídicas, sociales, intelectuales y, especialmente, pedagógicas entre los pueblos hispano-americanos y su antigua Metrópoli; 3.°, el *Dictamen* del Claustro sobre el proyecto de ley de autonomía universitaria del señor García Alix (1900), dictamen redactado por el señor Sela y votado por unanimidad; 4.°, el *Cuadro* de en señanzas y profesores de la Universidad; 5.°, nota de las *Publicaciones* de dichos profesores.

Estos apéndices sirven de mucho para confirmar la impresión general que da el libro.

De su lectura, alguna que otra enseñanza hay que sacar. A saber: que en una tierra como ésta, querida, seca, desdichada, de España, donde por ahora toda miseria espiritual y material tiene su asiento, basta, sin embargo, la firme voluntad honrada de un puñado de gente animosa, puesta al servicio de un ideal, para crear un núcleo social de vida que, con ser, como es, sólo un comienzo, maravilla verlo crecer y prosperar y dar fruto, en medio del erial de nuestra educación pública, abriendo camino a la es-

peranza entre los propios, y atenuando nuestra vergüenza ante los extraños.

Otra lección y otro ejemplo da el libro, en este tiempo de hipertrofia política: ¡hay modo de servir al deber nacional y, por nacional, juntamente humano, fuera de los Parlamentos, de las secretarías de Estado, y hasta de los gobiernos de provincia! Cierto; el modo como sirve fieramente a su patria esa Universidad, no es, ni con mucho, tan aparente y vistoso. Pero, sin llegar a la «paradoja» de San Simón, el pensador que aclara los abismos de la realidad, el industrial que abarata y ennoblece la vida, el labrador que nos alimenta, el artista que remueve nuestras almas, el religioso que las lleva a respirar lo divino, el artesano que nos viste, el educador que nos desembrutece, ¿quién sabe?, tal vez, como María, no sean los que eligieron la peor parte. Hasta se da uno a pensar si quizá la obra menos estéril de nuestro menguado Parlamento sea, no la efímera, vertiginosa y dislocada de la legislación, en cuya pomposa suficiencia tantos ingenuos ponen todavía la esperanza, sino esa misma función oratoria de que tanto maldecimos; pero donde, en ocasiones (contadas), se salva, al menos, de la común miseria y culpa la personalidad del individuo, y salen siempre a volar por el mundo las ideas puras, vivas y refulgentes, hasta cuando atraviesan labios que mancha la mentira.

A ese grupo de maestros, que de tal modo sirve a

su deber, cuidemos todos de no empujarlo por la fácil pendiente que, en este desierto del espíritu, donde el obrero tantas veces se ensoberbece y pudre, nos lleva a ver, en el primer montón de piedras que amontonamos al azar, un Gurisankar, a cuyo lado la Gran Pirámide es una casa de cartón. No está, es verdad, el peligro en ellos, sino en nosotros, en los que, con adhesión un tanto pasional e inquieta, amigos, discípulos, compatriotas, los vemos trabajar y nos sentimos tan prontos a la hipérbole, como a lamentar la más endeble resistencia que hallan en su camino: sombras naturales, compañeras de cuantas obras se hacen, como ésta, al sol y al aire libre. Cuánto cuesta esa labor, y todas; cuánta lucha, no sólo exterior, ¿qué vale eso?, sino interna; cuánta duda, oscuridad, desmayo; cuánto golpe de la dura experiencia hay que sufrir, es cosa que de antemano sabe y tiene calculado, por aproximación al menos, quien lo intenta.

Pero ellos, mirando a su alrededor y hacia arriba, han sentido en sus propios adentros el vacío, el *nadismo,* será mejor decir, de nuestra enseñanza—no la llamemos educación—nacional; y junto con esto, un interés profundo por todos los bienes reales de la vida, y entre ellos, por las cosas intelectuales; y un amor casi desesperado, y una piedad, y una angustia entrañable, por este pobre pueblo harapiento en la carne y el espíritu; y han querido poner mano en su remedio, en la labra del alma nacional, no sólo

por el joven, cuya formación era el tema literal de su oficio, sino mediante el niño, y el obrero, y las clases todas que a su alcance se agitan, aun las vanas y frívolas, que el trabajo no ha redimido todavía de la insignificancia, de la vulgaridad y del tedio. Mañana quizá vendrán la mujer, el anormal, el delincuente... El programa se pierde en lo infinito; y si tuviesen tiempo para enterarse de estas cosas nuestras—tan pequeñas en el mundo presente—, las Universidades, que hoy llevan por ahí fuera el gobierno de los espíritus en la educación, probablemente sorprenderían en él a veces perspectivas extrañas. ¿Qué más da? Lo que ellos no logren, lo harán otros. Mientras conserven el afán de aprender, humildes, como hoy, de Alemania, la solidez de la investigación científica; de Francia, el amable humanismo universal; de Inglaterra, la formación enérgica del individuo y de la raza; de Norte-América, la audacia de los métodos pedagógicos; de los pueblos jóvenes o renacientes, la rapidez para ganar su puesto en la historia del día; y de ir haciendo aquí de todo ello, lo que nuestro estado y sus limitaciones consientan, huyendo de la calentura de una construcción cerrada, prematura, omnisciente, nacional, castiza, con que el seudo-patriotismo se recrea en la autofagia, van bien: pueden luchar serenos; son felices. Viven en medio del hervidero de los más grandes problemas que hoy remueven las almas; ponen en ellos su corazón ferviente, y su intuición meridio-

nal, y sus fuerzas, pocas o muchas, pero sanas; y ven poco a poco surgir de entre sus manos una como tenue neblina, en el fondo de la cual apenas se diseña un germen vago, pero germen que es ya el principio de un mundo. ¡Oh filisteos! No les compadezcamos. ¿Qué más quieren?

II

Por segunda vez (1) aparecen los *Anales* de esta Universidad dando cuenta pública de su obra. Su división es semejante a la del volumen I.

Al *Prólogo* del rector, señor Aramburu, siguen el discurso que pronunció en el festival académico de Madrid en 1902, y la descripción de la visita que el rey y el príncipe de Asturias hicieron a la Universidad en agosto del mismo año.

Entrando a continuación en la *Vida interna* de la Escuela, se da idea de los *procedimientos de enseñanza* en algunas cátedras de las Facultades de Ciencias, Filosofía y Letras y Derecho, a saber: las prácticas de Mineralogía y Botánica (señor Martí-

(1) *Anales de la Universidad de Oviedo.*—Año II.—1901-1903.—Oviedo. Brid; 1904.—Un volumen 8.º VIII + 394 págs.—5 pesetas. Posteriormente, se han publicado los tomos correspondientes a los cursos de 1903 a 1905 (1905) y 1905 a 1907 (1908).

nez) y las de Zoología (señor Rioja); el método seguido en el curso preparatorio de Derecho (señor Alvarez Amandi), en el de Historia del Derecho español (señor Altamira) y en el de Derecho político comparado (señor Posada); luego vienen los testimonios que de sus trabajos en clase dan los discípulos: el señor Pérez Bances, de Economía; el señor Martínez y G. Argüelles, de Hacienda y de Derecho constitucional español; el señor Sempere, de Derecho político comparado; el señor Buylla, de Derecho civil, y el señor Iglesias, de Derecho internacional. Particularmente interesantes son los asuntos de estos trabajos, por su actualidad y vida.

La sección que sigue se refiere a una de las principales características de aquella Universidad: la *Escuela práctica* de estudios jurídicos, especie de seminario, cuyos experimentos, frutos, tanteos y planes expone el señor Posada, y de cuya obra deponen dos Memorias de sus alumnos: una, sobre los Tratados de España en el siglo XIX (señor Alas); otra, sobre el libro de Maroussem, *Les enquêtes* (señor Torner), leído en la Escuela como preparación para una monografía sobre el obrero rural asturiano, que complete la del curso anterior sobre el carpintero.

La *Vida exterior* de la Universidad ha sido fecunda en este tiempo. De la parte que tomaron en la Asamblea universitaria de Valencia (1902), sus representantes don A. Sela y don Melquiades Alva-

rez, da cuenta una nota sobre los trabajos de aquel Congreso; el señor Altamira resume su participación en el de Ciencias históricas de Roma (1903); el señor Palacios, primer pensionado que la Universidad ha tenido en el extranjero, publica un capítulo de su Memoria (sobre «Educación social»), que al regresar presentó al Claustro; el señor Traviesas, antiguo alumno de Oviedo y pensionado a su vez por la Universidad de Madrid, ha dado a los *Anales* otro sobre Sociología (que fué el asunto de su estudio en los pueblos de lengua francesa; el señor Buylla, colegial en Bolonia, un informe sobre la enseñanza de la Química en aquella Universidad. Estos trabajos son de interés; algunos lo tienen muy grande, y todos muestran el afán con que cultiva la Escuela de Oviedo su vida de relación, que en este orden es para ella vida de asimilación y nutrición también.

De la *Extensión universitaria*, otra de sus notas, y de las más importantes, no sólo por su desarrollo, sino por su cualidad, nos habla el señor Sela en sus Memorias sobre los dos cursos de 1901-2 y 1902-3. En el primero de éstos, los trabajos se dividieron en cuatro grupos:

1.° Conferencias en la Universidad, con carácter de cultura general y dirigidas a un público mixto; inauguradas por el rector, comprendieron, ya series de lecciones, ya lecciones sueltas. Las series fueron: Instituciones históricas asturianas (señor Canella); Baudelaire (señor marqués de Valero); Hauptmann

(señor Altamira). Las segundas, una sobre el Rayo (señor Cabañas) y otra sobre la Combustión (señor Urios).

2.° Conferencias pedagógicas para los maestros, a cuya obra quiere colaborar singularmente esta Universidad, siguiendo el movimiento iniciado en otros países, donde cada vez se van enlazando con mayor intimidad todas las funciones de la educación y la enseñanza y dislocándose al par las antiguas jerarquías. El señor Canella inició este orden de trabajos, tratando del Derecho usual.

3.° Clases especialmente destinadas a los obreros, y que son como el germen de la llamada «Universidad popular», que cada año se va delineando en la obra de la de Oviedo. En estas clases, donde fué preciso limitar la matrícula a 50 alumnos, se ensaya una enseñanza familiar, que ponga en comunicación más estrecha y fecunda a maestros y discípulos. Derecho, Economía, Educación cívica, Historia de la civilización, Cosmografía, Ciencias naturales, Lengua y Literatura castellanas, fueron los asuntos confiados a los señores Canella, Buylla (don A. y don B.), Posada, Jove y Beltrán. Las clases terminaron, como de costumbre, con una reunión familiar en la Universidad, donde obreros y profesores acentúan su solidaridad con un sentido que el señor Sela pone con suma intención de relieve. Vale la pena de trasladar aquí algunas de sus palabras: «Ojalá podamos repetirlas (estas reuniones) con frecuencia, mez-

clando en ellas a las representaciones de todas las clases sociales y procurando que fraternicen con los dignos obreros manuales, que, tras una jornada fatigosa, vienen a estas aulas a nutrir su inteligencia y fortalecer su voluntad, los estudiantes de profesión, estos obreros cuya jornada legal es tan corta y que suelen andar lejos de todas las empresas en que quisiéramos ver empeñada a la juventud cuantos de veras la amamos.»—«No olvidemos tampoco que a tales fiestas y otras que se organicen (sesiones literarias y musicales) debe concurrir la familia del obrero con nuestra propia familia...»

Complemento de las clases populares fueron las excursiones de obreros al Museo Arqueológico, la catedral, las iglesias de Naranco y algunas fábricas, bajo la dirección de los señores Redondo, Altamira y Sela.

4.° Lecciones fuera de la Universidad—que es como la extensión se inició en Inglaterra y América—. Los señores Posada, Mur, Altamira, Arias de Velasco, Buylla (don Arturo) y Sela, dieron en el Centro Obrero de Oviedo lecciones y cursos sobre la Enseñanza popular, las Corrientes alternativas, el *Quijote,* el Carácter moral de la educación, la Tuberculosis y la Historia contemporánea. En otros centros y círculos de Langreo, Gijón, Avilés, Trubia, Mieres, Salinas, casi todos los profesores ya citados, con los señores Albornoz, Aparicio, Alvarez Casariego y Crespo, explicaron sobre Historia de

España, Cuestiones económicas, Problemas de educación, Instituciones obreras, el *Quijote*, Educación popular, Transformaciones de la energía, Víctor Hugo, Teoría de los explosivos, Filosofía de la Historia y Cooperación.

En la Memoria referente al curso de 1902-1903, da cuenta el señor Sela de los trabajos de la extensión en el mismo y de la creación de una Junta local en Gijón, cuyo éxito ha sido grande. El señor Rioja explicó en la Universidad su Zoología popular; el señor Aramburu, unas lecciones sobre don Agustín Argüelles; el señor Posada, tres sobre el Socialismo marxista; el señor Altamira continuó las suyas sobre Hauptmann, Ibsen y el Teatro catalán contemporáneo; el señor Arias de Velasco dió varias sobre la Religión y el Derecho; el señor Fernández (don M.), tres acerca del Romanticismo; y los señores Orueta, Adellac y Acebal, una cada uno, respectivamente, sobre Bacteriología, el Cancionero popular aragonés y el malogrado literato asturiano don Juan Ochoa.

En los centros de Oviedo, Avilés y Trubia, en el Círculo republicano de Mieres y, muy especialmente, en Gijón, los profesores y demás colaboradores ya citados, cuyo número crece cada día, han dado ya cursos, más o menos extensos, ya lecciones y conferencias únicas sobre los siguientes asuntos: Gremios, el Feminismo obrero, los Corales, el Contrato colectivo de trabajo, las Instituciones políticas, el Albañil, las Luchas sociales, el Teatro de Iglesias, el de

Shakespeare, la cuestión de Marruecos, los Electroimanes, el Saneamiento urbano, la Química experimental, la Idea de patria, la Instituciones obreras contemporáneas, los Arácnidos, la Telegrafía sin hilos, el Valor práctico de la cultura, la Historia de España, la Zoología, los Crustáceos, la Costa española del Mediterráneo, Asturias en el siglo XIX, el Presupuesto de Instrucción pública, las Falsas necesidades económicas, la Electricidad, la Literatura catalana, el Derecho internacional, la Historia general, la de España, el Sufragio, la Botánica, la Lengua castellana, las Instituciones locales, la Economía, la Cosmografía, el Derecho usual, la Química, los Microbios, las Enfermedades infecciosas y la higiene, el polo Norte, la Energía eléctrica, la Arquitectura, Salamanca, la Respiración, la Atmósfera, las Ciencias médicas y sus similares en el siglo XIX, la Tuberculosis, las Ciencias físicas, la Astronomía...

La extensión iniciada ahora por las Universidades de Valencia, Barcelona y Granada, constituye el asunto de la última parte de la Memoria del señor Sela.

La del señor Miranda, secretario de la Junta local de Gijón, es un motivo más de esperanza en este orden de vida y de cultura. Los señores Orueta, Meredíz, Adellac, La Torre y el citado señor Miranda, a los cuales se unieron luego el director del Instituto, el alcalde y los señores Belaunde y Escalera,

formaron el Comité que ha organizado la extensión de una manera digna de estudio y con el éxito que demuestran las cifras. Las conferencias semanales, en el Instituto, han contado con un promedio de 300 oyentes, entre ellos muchas señoras; los cursos populares, dados en diferentes centros obreros de la localidad, un promedio de 30 a 80 alumnos. Un rasgo interesante es el de la excursión mixta de obreros y estudiantes del Instituto a visitar los monumentos de Oviedo.

Para determinar la índole de la verdadera «Universidad popular», cierran esta parte de los *Anales* dos estudios: uno de ellos un nuevo fragmento de la Memoria del señor Palacios, donde expone el origen, evolución y carácter de esta clase de instituciones, especialmente en París; el otro, un resumen del señor Posada determinando la naturaleza de la acción propia de la Universidad oficial, para crear la popular, como hija, derivación y radiación suya, así como sus tanteos y sus frutos en esta línea.

En la obra de las *Colonias escolares* de vacaciones, que esta Universidad ha tomado como parte de su función social (caso raro, tal vez único), los señores Fandiño y Villaverde, maestros y directores, respectivamente, de las colonias de Oviedo y Laviana, dan cuenta en sendas Memorias de sus campañas; la primera cuenta ya nueve años, y ha llevado 141 niños, cuya regeneración detalla con amor; la segunda, en tres años, 65; todas han ido a la playa de Salinas.

En 1901, crearon los estudiantes de Oviedo su *Unión escolar*, según expone en su nota uno de ellos, el señor Méndez Saavedra; conferencias y lecturas, biblioteca y certámenes científico-literarios, representan el aspecto intelectual de esta Asociación; un gimnasio, un club de *foot-ball* y otro juegos: el de educación física y recreo.

Concluye este libro con 13 *Apéndices:* 1.°, una reimpresión del *Homenaje* que al conde de Campomanes hizo en 1790 la Universidad (que tanto le debió), con motivo de su nombramiento para el gobierno del Consejo de Castilla, figurando, por cierto, entre los festejos la representación de un drama alegórico y una comedia seria, por los catedráticos; 2.°, la reseña de la colocación de una lápida en memoria del inolvidable Leopoldo Alas, en la calle que hoy lleva su nombre, y de otra, en la cátedra donde enseñó el gran maestro; 3.°, la ponencia del señor Sela, sobre «Fin y organización de las Universidades», en la Asamblea universitaria de Valencia de 1902; 4.°, las conclusiones acerca de este tema, aprobadas por dicha Asamblea y redactadas por los señores Torres Campos (don Manuel) y Sela; así como las referentes a la conveniencia de seleccionar los alumnos a su ingreso en Facultad y a las condiciones de un buen régimen escolar universitario (ponentes, los señores Benito y Simonena), a los medios de dar mayor intensidad al trabajo del profesorado en las Universidades—que buena falta hace—(señores Unamuno y

Traveset) y a las condiciones jurídicas de la libertad de enseñanza (señores Olóriz [don Rafael] y Calvo); 5.°, una moción de la Universidad, sobre el presupuesto de Instrucción pública, llamando la atención del Gobierno de un modo sumamente preciso y concreto sobre los principales puntos de su reforma; 6.°, las comunicaciones relativas al Congreso de Ciencias históricas de Roma de 1903; 7.°, la reclamación del Claustro contra la centralización en Madrid de las pensiones universitarias de estudios en el extranjero, decretada por señor Allendesalazar; 8.°, el acuerdo en favor de la supresión del Instituto de Tapia; 9.°, el dictamen de la Facultad de Derecho acerca de la Memoria del señor Palacios; 10.°, la exposición, antes citada, del libro de Maroussem, que no se pudo incluir en su lugar debido; 11.°, el anuncio de los compendios de las conferencias y cursos de la extensión universitaria, utilísima publicación que se vende a un precio ínfimo; 12.° y 13.°, el cuadro de enseñanzas y profesores de la Universidad, y una noticia de las últimas publicaciones de éstos.

1910.

ÍNDICE

	Páginas
.....	I-VI
Sobre reformas en nuestras Universidades.....	1
I.—Antecedentes.....	1
II.—Estado actual.....	45
III.—Qué debe ser la Universidad española en el porvenir.....	98
I.—La Universidad contemporánea....	98
II.—La reforma.....	123
III.—Conclusión.....	142
I.—*La Universidad oficial*.....	143
II.—*Los estudios*.....	145
III.—*Profesorado*.....	147
IV.—*Los estudiantes*.....	148
Los estudios de Facultad.....	151
Sobre el estado de los estudios jurídicos en nuestras Universidades.....	169
Sobre la reorganización de los estudios de Facultad.....	187
Sobre los deberes del profesorado.....	243
Vacaciones.....	249
Inconvenientes de la aglomeración de alumnos en nuestras clases de Facultad.....	253
Remedios que ahora cabría adoptar.....	258
La reforma de la enseñanza del Derecho.....	263
La Universidad de Oviedo.....	273

203673
LS.
G 4926u

Author Giner de los Rios, Francisco

Title [Obras completas:- Vol.2 La Universidad Española.

DATE.

NAME OF BORROWER

University of Toronto
Library

DO NOT
REMOVE
THE
CARD
FROM
THIS
POCKET

Acme Library Card Pocket
Under Pat. "Ref. Index File"
Made by LIBRARY BUREAU

UTL AT DOWNSVIEW
D RANGE BAY SHLF POS ITEM C
39 14 16 02 09 010 9